

BIBLIOTECA DE CULTURA PEDAGÓGICA

Serie Didáctica



Imídeo Giuseppe Nérici

Hacia una didáctica general dinámica

E D I T O R I A L **KAPÉLUSZ**
MORENO 372 · BUENOS AIRES

Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento escrito del editor.

ganz1912

Versión castellana de

INTRODUÇÃO À DIDÁTICA GERAL.

Dinâmica da escola (16ta. edición)

© Editora Atlas S.A., Sao Paulo (Brasil)

Traducción de J. RICARDO NERVI

Los agregados correspondientes a la 3ra. edición
castellana fueron traducidos por MARIA CELIA EGUIBAR

Todos los derechos reservados por (©, 1969)
EDITORIAL KAPELUSZ S.A., Buenos Aires, Argentina.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

LIBRO DE EDICION ARGENTINA.

Tercera edición, octubre de 1985.

ISBN 950-13-6124-1. Tercera edición

ISBN 950-13-6067-9. Segunda edición, octubre 1973.

IMPRESO EN ARGENTINA. Printed in Argentina.

Hacia una didáctica general dinámica

Otros títulos de la misma serie

Hans Aebli, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.*

J. Leif y R. Dézaly, *Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas.*

J. Leif y G. Rustin, *Didáctica de la historia y de la geografía.*

Karl Stöcker, *Principios de didáctica moderna.*

Marcelo A. Sobrevila, *Didáctica de la educación técnica.*

Pedro D. Lafourcade, *Evaluación de los aprendizajes.*

Friedrich Gärtner, *Planeamiento y conducción de la enseñanza.*

Irene L. Mello Carvalho, *El proceso didáctico.*

Luis A. Lemus, *Evaluación del rendimiento escolar.*

Karl Knoll, *Didáctica de la enseñanza de la física.*

Pedro D. Lafourcade, *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior.*

Dora M. Acerete, *Objetivos y didáctica de la educación plástica.*

H. G. Furth y H. Wachs, *La teoría de Piaget en la práctica.*

Hubert Hannoun, *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria.*

John A. Green, *Las pruebas ideadas por el maestro.*

Oskar P. Spandl, *Didáctica de la biología.*

Becker, Bilek, Clemens-Lodde y Kohl, *Situaciones en la enseñanza 1. Conversación y difusión.*

Becker, Clemens-Lodde y Kohl, *Situaciones en la enseñanza 2. Motivación y presentación.*

Becker, Clemens-Lodde y Kohl, *Situaciones en la enseñanza 3. Ejercitación y experimentación.*

Berta P. de Braslavsky, *La lectura en la escuela.*

Indice

I. EDUCACIÓN	19
I. Concepto de educación	19
II. La educación como autosuperación	21
III. La educación como expansión y autolimitación	23
IV. Tipos de educación	23
V. Educación permanente	25
VI. Educación y desarrollo	26
VII. Fines de la educación	27
VIII. Objetivos de la educación	28
1. Atención de todos los individuos	28
2. Desarrollo físico y preservación de la salud	28
3. Integración social	30
4. Socialización	31
5. Formación cívica y fortalecimiento de la conciencia nacional	32
6. Formación de una cultura general	33
7. Transmisión de las técnicas fundamentales para la formación del espíritu de investigación	34
8. Oportunidades de manifestación y desenvolvimiento de las peculiaridades individuales para lograr el pleno desarrollo de la personalidad	35
9. Participación en la vida social mediante el ejercicio de una profesión	36
10. Formación económica	36
11. Formación estética	36
12. Desarrollo del sentido de responsabilidad	38
13. Desarrollo del espíritu de iniciativa	39
14. Aprovechamiento del tiempo libre	40
15. Formación política	42
16. Formación democrática	43
17. Preparación para el matrimonio	44
18. Desarrollo del espíritu creador	45
19. Desarrollo del espíritu crítico	45
20. Enseñar a estudiar	46

21. Formación de la mentalidad científica	47
22. Llevar a tener confianza en sí mismo	47
23. Formación moral y religiosa	47
24. El respeto por el prójimo	49
IX. La educación, la sociedad y el hombre	49
2. DIDÁCTICA	56
I. Introducción	56
II. Concepto de didáctica	57
III. Objetivos de la didáctica	59
IV. Bases de la didáctica	60
V. Elementos didácticos	60
VI. División de la didáctica	62
VII. La educación y la didáctica	65
VIII. El profesor y la didáctica	66
IX. La renovación de la enseñanza y la didáctica	69
3. LAS FASES DE LA VIDA Y LAS ETAPAS ESCOLARES	71
I. Las fases de la vida y las etapas escolares correspondientes	71
II. Escuela maternal	71
III. Escuela preprimaria	72
IV. Escuela primaria	72
V. Escuela secundaria	79
VI. Enseñanza superior	82
VII. Papel de los tres niveles de enseñanza	86
Lectura I / "El educando"	87
Lectura II / "Piaget y el desarrollo cognoscitivo"	92
4. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	103
I. Calidad de la enseñanza	103
II. Quién educa	103

III. Los padres	105
IV. El docente	107
1. Importancia del docente	107
2. Cualidades que debe tener el docente	109
3. Funciones del docente	112
4. Acción general del docente	113
5. El profesor y el alumno	114
6. Tipos de profesor	119
V. El director	123
1. Importancia del director	123
2. Funciones del director	125
3. Conversando con el director	126
4. Acción del director	127
VI. La escuela y la sociedad	130
1. La familia	130
2. La Iglesia	132
3. El Estado	132
4. Relaciones de la escuela con la sociedad	133
5. OBJETIVOS	140
I. Objetivos	140
II. Operacionalización de los objetivos	146
III. Clasificación de los objetivos	149
1. Niveles de comportamiento de Roney	150
2. Los objetivos según Bloom	150
A) Campo cognoscitivo	152
B) Campo afectivo	156
C) Campo psicomotor	161
3. Los objetivos según Hilda Taba	165
4. Los objetivos según Gagné	166
5. Los objetivos según Víctor García Hoz	168
6. Los objetivos según los niveles de aprendizaje	170
IV. Sugerencia relativa a los objetivos	175
V. Tareas evolutivas	176
6. PLANEAMIENTO DIDÁCTICO	178
I. Planeamiento didáctico	178
II. Momentos didácticos	179
III. Planeamiento de la escuela	181

IV. Planeamiento de las disciplinas	181
1. Plan de curso	182
2. Plan de unidad	185
3. Plan de clase	189
4. Apreciación de una clase	195
5. Esquema general de planeamiento y del proceso enseñanza-aprendizaje	197
\ 7. MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE	203
= I. Motivación del aprendizaje	203
—II. Tipos de motivación	204
III. Motivo, interés, necesidad e incentivo	206
IV. Motivación e incentivación	207
V. Motivación y madurez	208
VI. Tipos de alumno, según la motivación	208
VII. Motivación inicial y de desarrollo	209
VIII. Motivos dominantes	210
IX. Fuentes y técnicas de motivación	215
1. Fuentes de motivación	215
2. Técnicas de motivación	216
X. Recomendaciones finales	224
8. DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE Y PRESENTACIÓN DE LA MATERIA	226
— 1. Dirección del aprendizaje	226
1. Dirección del aprendizaje y enseñanza	226
2. Aprendizaje	227
3. Proceso del aprendizaje	228
4. Modos de aprender	229
5. Formas del aprendizaje	232
6. Leyes del aprendizaje	233
7. Condiciones del aprendizaje	234
8. Principios de economía en el aprendizaje	235
9. Normas del aprendizaje motor	237
10. Normas del aprendizaje emocional	238
11. Normas del aprendizaje intelectual	240
12. Normas del aprendizaje creativo	243
13. Transferencia del aprendizaje	244
14. Recomendaciones acerca del aprendizaje escolar	245
15. El aprendizaje según la fase evolutiva	247

II. Presentación de la materia	249
1. Modalidades de la presentación	250
2. Normas de la presentación	250
3. Elementos auxiliares de la presentación	251
III. Consideraciones respecto de la materia	252
1. Consideraciones respecto de la secuencia, el ordenamiento y la integración	252
2. Recomendaciones respecto de la selección de la materia	253
3. Recomendaciones relativas a la enseñanza de la materia	254
9. FIJACIÓN E INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE	255
- I. Fijación del aprendizaje	255
1. Toma de apuntes	258
2. Interrogatorio	259
3. Cuadro sinóptico	260
4. Sumario	260
5. Ejercicios y tareas	261
6. Estudio dirigido	267
II. Integración del aprendizaje	267
1. Recapitulación por medio del interrogatorio	269
2. Recapitulación por medio de discusión o debate	269
3. Recapitulación por medio del estudio dirigido	270
4. Recapitulación por medio de torneos	270
5. Recapitulación por medio de tareas	270
6. Recapitulación por medio de un cuestionario	270
7. Recapitulación por medio de la confección de cuadros sinópticos	271
10. EL LENGUAJE DIDÁCTICO	272
I. Concepto	272
II. Comunicación y comunicación didáctica	272
III. Obstáculos a la comunicación	276
IV. Lenguaje oral	276
11. MATERIAL DIDÁCTICO	282
I. Material didáctico	282
II. Clasificación del material didáctico	284
III. El compendio	286
IV. El encerado (o pizarrón)	293

V. Sala-ambiente	300
VI. Biblioteca general y especializada	301
VII. Cajas de asuntos	302
VIII. Recursos audiovisuales	303
12. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	357
I. Principios didácticos	357
II. Directivas didácticas	359
III. Método y técnica	363
IV. Tipos de métodos	364
V. Plan de acción didáctica	366
VI. Clasificación general de los métodos de enseñanza	366
VII. Sugerencias de acción metodológica	375
VIII. Métodos de enseñanza individualizada y de enseñanza socializada	376
1. Métodos de enseñanza individualizada	377
A) Método de proyectos	377
B) Plan Dalton	379
C) Técnica Winnetka	379
D) Enseñanza por unidades	380
E) Enseñanza programada	383
F) Enseñanza personalizada	385
2. Métodos de enseñanza socializada	386
A) El estudio en grupo	388
1. Formación de los grupos	391
2. Funcionamiento de los grupos	393
3. Indicación de trabajos	394
4. El docente y el estudio en grupo	395
5. El educando como miembro del grupo	396
6. Normas generales para el estudio en grupo	397
7. Evaluación del estudio en grupo	398
8. Esquema del método de estudio en grupo	403
B) Algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo	404
1. Método socializado-individualizante	404
2. Método de la discusión	407
3. Método de asamblea	408
4. Método del panel	409

IX. Técnicas de enseñanza	412
1. Técnica expositiva	412
2. Técnica del dictado	414
3. Técnica biográfica	415
4. Técnica exegetica	415
5. Técnica cronológica	416
6. Técnica de los círculos concéntricos	417
7. Técnica de las efemérides	417
8. Técnica del interrogatorio	418
9. Técnica de la argumentación	420
10. Técnica del diálogo	421
11. Técnica catequística	422
12. Técnica de la discusión	423
13. Técnica del debate	428
14. Técnica del seminario	430
15. Técnica del estudio de casos	431
16. Técnica de la enseñanza de lenguas	432
17. Técnica de problemas	437
18. Técnica de la demostración	438
19. Técnica de la experiencia	441
20. Técnica de la investigación	443
21. Técnica del redescubrimiento	448
22. Técnica del estudio dirigido	449
23. Técnica de la tarea dirigida	456
24. Técnica del estudio supervisado	456
 X. Aspectos fundamentales para un método o una técnica de enseñanza	 457
 13. ACTIVIDADES EXTRACLASE	 459
I. Actividades extracласe	459
1. Concepto de actividades extracласe	459
2. Objetivos de las actividades extracласe	461
II. Clasificación de las actividades extracласe	461
III. Tipos de actividades extracласe	462
1. Biblioteca especializada	462
2. Centros de estudios	463
3. Centro cívico	464
4. Periódico escolar	465
5. Periódico mural	466
6. Exposiciones	466
7. Museo escolar	466
8. Semanas conmemorativas	467
9. Conferencias	467
10. Visitas y excursiones	467
11. Talleres escolares	468
12. Teatro escolar	469

13. Centro musical	469
14. Cooperativa escolar	470
15. Banco escolar	470
16. Clubes de dibujo	471
17. Club recreativo	471
18. Cuadro de honor	471
19. Ejercicio del voto	472
20. Asociación de ex alumnos	472
21. Conversaciones del director con los alumnos	473
22. Centro de dactilografía y estenografía	474
23. Botiquín escolar	474
24. Fiestas de cumpleaños	474
25. Cine-club	474
26. Club de aeromodelismo	475
27. Grupo folklórico	475
28. Club de exploradores	475
29. Club de filatelia	476
30. Club de fotografía	476
31. Club de poesía	476
32. Centro de estudios de ciencia	476
33. Centro de estudios de la comunidad	477
34. Centro de asistencia y solidaridad	477
35. Club de conversación	477
36. Consejos del curso y de la vida escolar	478
37. Club de lectura	478
38. Centro estudiantil	478
 IV. Las actividades extraclase y el educando	 479
 14. LA DIRECCIÓN DEL CURSO Y LA DISCIPLINA	 483
I. Dirección del curso	483
1. Objetivos de la dirección del curso	484
2. Normas para la dirección del curso	485
II. Disciplina	487
1. Tipos de disciplina	489
2. Tendencias de la disciplina	490
3. Disciplina heterónoma y autónoma	491
4. Condiciones de la disciplina	492
5. Causas de indisciplina	494
6. Normas disciplinarias	504
7. Condiciones fundamentales de la disciplina	506
8. Esfuerzo de adaptación del educando al ambiente escolar	507
9. Empeño de la dirección de la escuela	507
10. Ocupación de los alumnos	508
11. Coherencia del comportamiento	508
 15. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	 510
I. Evaluación del aprendizaje	510

1. Verificación y evaluación del aprendizaje	511
2. Evaluación del aprendizaje y cociente intelectual	515
3. Autoevaluación	516
II. Modalidades de la evaluación del aprendizaje	523
1. Evaluación en cuanto al tipo de pruebas	524
2. Evaluación en cuanto a la época de realización	542
III. Pruebas mensuales, pruebas parciales y exámenes finales	543
1. Pruebas mensuales	543
2. Pruebas parciales y exámenes finales	544
3. Las preguntas de las pruebas	545
IV. Evaluación de conocimientos y comportamiento	545
V. Aspectos estadísticos de la evaluación del aprendizaje	550
1. Consideraciones sobre las pruebas en su conjunto	550
2. Consideraciones sobre una prueba y sus partes	555
3. Preguntas ponderadas	559
4. Análisis de una prueba	560
5. Índices de facilidad y de discriminación	561
VI. Sistemas de notas	563
VII. Evaluación con relación a los objetivos	567
VIII. Otras fuentes de información sobre el educando	569
IX. Recuperación del educando	570
X. Otro enfoque de la evaluación	573
XI. Promoción	574
XII. Causas del fracaso escolar	576
16. PROBLEMAS DE ÉTICA PROFESIONAL	578
I. Introducción	578
II. Relaciones del docente con la sociedad	579
III. Relaciones del docente con la escuela	580
IV. Relaciones del docente con los alumnos	581
V. Relaciones del docente con sus colegas	584
VI. Relaciones del docente consigo mismo	585

17. NORMAS GENERALES DE ORIENTACIÓN DOCENTE 587

1. Planear el trabajo docente	587
2. Mantener buenas relaciones con los colegas	587
3. Orientar los estudios	587
4. Indicar qué hacer	588
5. Dar informes precisos	588
6. Respetar al alumno	588
7. Reconocer los esfuerzos	588
8. Interesarse por la participación	589
9. Propiciar una mejor relación	589
10. Captar la confianza del alumno	589
11. Estar atento al estado de salud de los alumnos	589
12. Dialogar	589
13. Prestar atención a las diferencias individuales	590
14. Aproximación al alumno	590
15. No sobrecargar de trabajos	590
16. Dar tareas según las posibilidades de cada uno	590
17. Inculcar sentimientos de colectividad	591
18. Eliminar el miedo como fuerza motivadora	591
19. Usar lentes de aumento para los aspectos positivos	591
20. Ayudar a enfrentar y resolver las dificultades	592
21. Eliminar privilegios	592
22. Procurar adaptarse al alumno	592
23. Evitar dar notas	593
24. No olvidar las dificultades de toda presentación inicial de un tema nuevo	593
25. Las dificultades deben ser graduadas	593
26. La comprensión debe estar presente	594
27. Partir de una experiencia de vida	594
28. Llevar a la reflexión	594
29. Dar claridad a los objetivos	594
30. Fijar en cada clase lo fundamental del tema	595
31. Prestar la mayor atención a los errores	595
32. No matar la imaginación	595
33. Formar hábitos saludables	595
34. Dar sentido práctico a los trabajos	596
35. Atribuir responsabilidades	596
36. No separar la escuela de la comunidad	596
37. Individualizar la enseñanza	596
38. Averiguar las causas del comportamiento anómalo	597
39. Auscultar aspiraciones	597
40. Orientar la enseñanza hacia la actividad	597
41. Estar siempre disponible	598
42. Iniciar desde temprano una educación desprovista de prejuicios	598
43. Vivir los valores que se quieren transmitir	598
44. Destacar derechos y deberes	598
45. Informar respecto del hombre mismo	598

46. Solicitar algo o limitar el comportamiento del educando basándose en razones y motivos coherentes	599
47. No educar para ser "buenito"	599
48. Empeñar al educando en tareas completas	599
49. Orientar hacia el trabajo	599
50. Educar económicamente	599
51. Sensibilizar respecto de la naturaleza	599
52. No querer que el alumno sea el primero o el mejor de todos	600
53. Ser optimista	600

Bibliografía	601
--------------------	-----

1. Educación

I. Concepto de educación

La educación¹ ha sido objeto, a través del tiempo, de múltiples enfoques críticos formulados en función de distintos puntos de vista filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socioculturales de cada época. Su análisis puede encararse desde las perspectivas sociológica, biológica, psicológica y filosófica. Los criterios dominantes en nuestros días son el sociológico y el biopsicológico.

Si se la observa desde el ángulo sociológico, la educación es el proceso que aspira a preparar las generaciones nuevas para reemplazar a las adultas que, naturalmente, se van retirando de las funciones activas de la vida social. La educación realiza la conservación y transmisión de la cultura a fin de asegurar su continuidad. Lo que se procura transmitir es el acervo funcional de la cultura, esto es, los valores y formas de comportamiento social de comprobada eficacia en la vida de una sociedad.

Desde el punto de vista biopsicológico, la educación tiene por finalidad llevar al individuo a realizar su personalidad, teniendo presente sus posibilidades intrínsecas. Luego, la educación pasa a ser el proceso que tiene por finalidad actualizar todas las virtualidades del individuo en un trabajo que consiste en extraer desde adentro del propio individuo lo que hereditariamente trae consigo.

El criterio que ahora vamos a presentar tal vez pueda fundarse en el doble punto de vista sociológico y biopsicológico. Podemos decir que educar es conducir *lo que es* hacia una plenitud de actualización y expansión, orientada en un sentido de aceptación social.

Aclarando todavía más este concepto, puede decirse que la educación es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso sociales. Todo ello de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas.

Este criterio ofrece aspectos que necesitan esclarecimiento para su mejor comprensión. Por ejemplo:

- actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de vida;
- aprovechamiento de la experiencia anterior;

¹ Educación, del latín *educatio*: acto de criar (animales, plantas), y, por extensión, formación del espíritu, instrucción. El vocablo latino *educatio, onis*, deriva del verbo *educare*, formado por *e-* (afuera) y *ducare* (gular, conducir).

- integración, continuidad, progreso;
- realidad de cada uno;
- necesidades individuales y colectivas.

1. ACTUAR CONSCIENTEMENTE FRENTE A NUEVAS SITUACIONES DE VIDA. Este aspecto procura mostrar el carácter dinámico de la educación, y, asimismo, evidenciar que ella es mucho más que un simple adiestramiento. Educar no es preparar para *repetir*, sino para tomar conciencia de situaciones nuevas que exigen soluciones originales, teniendo en cuenta que los hechos de la vida no se repiten. Ésta presenta al individuo situaciones diferentes y problemáticas. Quien pretenda actuar según "recetas" estará condenado al fracaso. La vida social, la ciencia, la filosofía, están en continua transformación. Lo necesario, pues, es una toma de conciencia de la *problemática presente*, que es siempre una situación nueva, para resolverla con eficiencia y de manera satisfactoria, tanto para el individuo como para la colectividad. La solución eficiente requiere, no obstante, el aprovechamiento de la experiencia anterior.

2. APROVECHAMIENTO DE LA EXPERIENCIA ANTERIOR. Esto equivale a decir que "el pasado no muere". La educación es, además, acumulativa. Los esfuerzos del pasado no pueden perderse. Deben contribuir a resolver las dificultades presentes. El aprovechamiento de la experiencia anterior se comprende en el sentido de hacer más eficientes las respuestas a las dificultades presentes, aplicando el comportamiento que se manifestó útil en experiencias anteriores, y modificándolo de acuerdo con las peculiaridades de la nueva situación. El aprovechamiento de la experiencia anterior puede serlo tanto de la colectividad, ajena, como del propio individuo. Aprovechar la experiencia ajena y la de generaciones pasadas es aprovecharse de su propia experiencia para resolver nuevas situaciones de la vida.

3. INTEGRACIÓN. Éste es uno de los aspectos más importantes, pues se refiere a la *inclusión espiritual* del individuo en la sociedad, no como un número o cosa, sino como persona que comprende y ama a su medio y a sus semejantes. Entre él y los demás miembros de la comunidad existe un ámbito común de ideales, aspiraciones y esfuerzos. La integración social, cuando se realiza, lleva al individuo:

- a identificarse con las preocupaciones y aspiraciones de su grupo;
- a sentir y a querer lo que el grupo siente y quiere;
- a tomar conciencia de los problemas de su comunidad;
- a querer asumir responsabilidades dentro del grupo; esto implica querer ejercer funciones que no sean meramente *lucrativas*, sino que configuren un papel de importancia para la vida en común dentro de la colectividad;
- a querer, en suma, participar de manera responsable en la vida del grupo.

4. CONTINUIDAD. Este aspecto indica otra finalidad de la educación, que es la de transmisión de cultura. Si no se diese esta continuidad, cada generación tendría que iniciar su propio proceso de cultura, que, por añadidura, moriría con ella. Gracias a la continuidad, los elementos válidos de la experiencia de las generaciones pasadas son transmitidos a las nuevas, y éstas los utilizan en el proceso de sus actividades. Merced a esa continuidad social se puede escribir la historia de la humanidad.

5. PROGRESO. El progreso social es otro aspecto de los objetivos de la educación que se caracteriza, asimismo, por su dinamismo. Las nuevas generaciones no reciben pasivamente el legado cultural de las que les antecedieron. Por el contrario, lo depuran de los elementos ineficientes y lo enriquecen en profundidad y en extensión, de modo que sean atendidas las nuevas necesidades sociales, surgidas de las modificaciones que en forma ininterrumpida sufre la sociedad en su proceso de evolución. Tenemos,

entonces, progreso en el sentido de ampliación de la herencia cultural para atender las nuevas exigencias sociales, y de su profundización, para tornarla más eficiente.

6. REALIDAD DE CADA UNO. Este aspecto exalta la necesidad de la educación de ajustarse a las peculiaridades del educando, de modo que se lo pueda encaminar para que ocupe, dentro de la sociedad, el lugar que mejor armonice con sus posibilidades biopsicológicas. De dicha actitud surge el reconocimiento de las diferencias individuales y el respeto que ellas merecen. La educación no debe empeñarse en que todos produzcan la misma cosa, sino en que produzcan lo máximo según las aptitudes y posibilidades de cada uno. Solamente así podrá empeñarse en la formación de la personalidad del educando, llevándolo a ser lo que es en el más alto grado y sin perder de vista su aprovechamiento social.

7. LAS NECESIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS. No se trata de acordar la razón al individualismo o al colectivismo. Conviene destacar que ninguna educación tendrá valor si no proporciona satisfacción al individuo y si no armoniza con la sociedad; del mismo modo, carece de sentido la educación que conduce a una satisfacción individual dentro de una línea egoísta, dejando de lado las necesidades colectivas, toda vez que no se puede separar al individuo del grupo. Ambos forman un binomio, tan interdependiente que puede ser considerado equivalente a una unidad. El problema es, pues, formar al hombre no divorciado de la sociedad ni en función de ella, sino en perfecta armonía con la sociedad.

De manera más amplia puede formularse el siguiente concepto: "La educación es el proceso que tiene como finalidad realizar en forma concomitante las potencialidades del individuo y llevarlo a encontrarse con la realidad, para que en ella actúe conscientemente, con eficiencia y responsabilidad, con miras, en primer lugar, a la satisfacción de necesidades y aspiraciones personales y colectivas y, en segundo lugar, al desarrollo espiritual de la criatura humana, adoptando, para ello, la actitud menos directiva posible, y enfatizando la vivencia, la reflexión, la creatividad, la cooperación y el respeto por el prójimo".

II. La educación como autosuperación

La educación puede ser también concebida como autosuperación. La superación ha tenido prolongada aplicación en el campo educacional, especialmente en el aspecto competitivo, en que un alumno es inducido a superar a los demás, transformándolos en adversarios.

Padres y maestros, de un modo general, estimulan constantemente la competición cuando dicen al hijo o al alumno: *"Yo quiero que tú seas el primero"*. *"Mi hijo no puede ocupar el segundo lugar"*. *"El premio es para el mejor clasificado"*. O asimismo: *"La victoria es del más fuerte..."*

Procediendo de ese modo se pierden los mejores esfuerzos. Éstos debieran orientarse en una dirección verdaderamente educativa a favor de un empeño que se vuelque hacia el estudio en sí rechazando cualquier forma de recompensa. Se pierde, asimismo, la posibilidad de socializar, toda vez que los condiscípulos pasan a ser considerados adversarios —cuando no enemigos— en vez de colaboradores.

La superación bien entendida no debe consistir en vencer al colega, sino en vencerse a sí mismo, en autosuperarse. El alumno debe ser orientado a competir consigo mismo. De este modo, la autosuperación lleva al educando a esforzarse para rendir el máximo de sí, sin otra preocupación que no sea la de mejorar su propio rendimiento. Que cada uno, por lo tanto, produzca lo que más pueda y que se esfuerce continuamente.

Cada individuo nace con un potencial propio de posibilidades biopsicosociales, que deben ser puestas de manifiesto por la educación a fin de analizarlas y aprovecharlas de la mejor manera para lograr una convivencia social en la cual cada miembro contribuya con lo mejor que posea.

El alumno necesita ser examinado, observado y estimulado para trabajar de acuerdo con sus posibilidades, de suerte que pueda llevárselo hacia su realización plena para que pueda servir mejor a la comunidad.

Así, la acción educativa debe ejercerse en el sentido de la individualización y de la socialización al mismo tiempo, formando no una dualidad, sino una unidad. Individualización, para que cada cual se realice del modo más completo dentro de sus posibilidades. Socialización, para que esa realización tenga sentido de cooperación.

La educación puede y debe mostrar al educando los valores de la vida social de interés general para la supervivencia y progreso de todos. El ideal máximo, en este aspecto, es transformar la competición en colaboración.

La acción educativa debe cumplirse, desde el ámbito primario hasta el superior, en el sentido de transformar las actitudes competitivas en actitudes cooperantes, precisamente porque las necesidades fundamentales de la vida son las mismas para todos los seres humanos. Más humano e inteligente es, entonces, *colaborar*, y no competir, para atender dichas necesidades.

El sentido del progreso en la educación del individuo debe ser el de la victoria sobre sí mismo, tendiendo hacia el bien común en una tarea de colaboración con todos. Es preciso que el individuo venza "sin adversarios subyugados", produciendo él mismo más y mejor, perfeccionándose hasta los límites de sus posibilidades con un sentido social, para que su acción benéfica trascienda también a la comunidad.

El profesor no puede, en su acción educativa, subestimar las posibilidades de sus alumnos ni la realidad social que los rodea, a fin de que la educación tenga objetivos concretos: el bien individual es el bien colectivo.

El equilibrio es indispensable: nada de exageraciones individualistas que conducen a exaltaciones del egoísmo; nada de exageraciones socializantes, que llevan a diluir la voluntad personal en el grupo.

Lo que se hace imprescindible es una acción que fortalezca el yo y atienda las *legítimas necesidades sociales*.

La vida concebida como una continua disputa, es un camino abierto a los desajustes emocionales, que se convierte en fuente inagotable de inseguridad, temor y angustia.

La educación debe ayudar al hombre a ser lo que él es, sin mistificaciones ni deformaciones, para cooperar mejor en la obra del bien común social. Esto sólo es posible si la educación resuelve enfrentar objetivamente a sus alum-

nos, viéndolos en su realidad humana, a fin de encaminarlos a realizarse dentro de sus posibilidades, sin comparaciones que exalten o disminuyan, pero con estímulos apropiados que favorezcan la competición consigo mismo, para ser más útiles a la comunidad.

La educación se resumiría, así, en *autosuperación* como técnica y *bien común* como objetivo.

III. La educación como expansión y autolimitación

En sentido más amplio, y desde el punto de vista individual y social, la educación puede ser considerada como un proceso de expansión y de autolimitación.

- a) **EXPANSIÓN.** Puede decirse que la educación es un proceso de expansión, toda vez que tiende a actualizar las virtualidades del individuo en todos sus aspectos. La educación se propone hacer que el sujeto se realice lo más plenamente posible, biológica, psicológica y socialmente. Así, procura actualizar y dar sentido de actuación a todas las potencialidades del educando para que evolucione integralmente.
- b) **AUTOLIMITACIÓN.** La educación aspira a que el educando se autolimite. Aquí reside, tal vez, el punto crucial de la educación, que consiste en llevar al individuo a la comprensión de sus limitaciones. La autolimitación es una toma de conciencia de las propias posibilidades, del medio y de las responsabilidades de su actuación en el mismo. Educar es, sin duda, limitar, ya que ninguna comunidad humana podría subsistir sobre la base de una libertad o de una satisfacción ilimitadas de todos los impulsos y deseos de sus componentes. La limitación, empero, no debe surgir como una forma de imposición o violencia, sino de la aceptación consciente de las posibles limitaciones personales o, mejor dicho, por autolimitación, o sea, que el individuo reconoce lo que debe y lo que no debe, lo que puede y lo que no puede practicar.

IV. Tipos de educación

La educación es un proceso social, representado por toda y cualquier influencia sufrida por el individuo y que sea capaz de modificar su comportamiento. En el campo de esas influencias, podemos distinguir la heteroeducación y la autoeducación.

HETEROEDUCACIÓN. Se la denomina así cuando los estímulos que inciden sobre el individuo se manifiestan independientemente de su voluntad, esto es, cuando el curso de la *acción educativa* ocurre sin la intención determinante del propio sujeto. Ésta, a su vez, puede ser:

1. *Educación inintencional o asistemática*, cuando la modificación del comportamiento resulta de la influencia de instituciones que no tienen esa intención específica, como sucede con la radio, la televisión, el cine, el teatro, los periódicos, el club, los amigos, la calle, etc.

2. **Educación intencional o sistemática**, cuando obedece, deliberadamente, al designio de influir en el comportamiento del individuo de una manera organizada, tal como ocurre, principalmente, en las siguientes instituciones: hogar, iglesia, escuela.

La escuela es la institución social destinada, específicamente, a realizar la educación intencional. Es el órgano de educación por excelencia, de ahí que toda su organización se vuelque hacia esa meta. Así, puede decirse que la escuela es una institución técnicamente organizada para realizar la educación, y que viene a satisfacer las necesidades sociales fundamentales, de acuerdo con las siguientes características:

- a) **ambiente social simplificado**. Pues no sería posible reproducir en la escuela todas las actividades de la vida social;
- b) **ambiente social purificado**. Ya que ciertos aspectos negativos de la actividad social deben ser eliminados del ambiente escolar. Esto no quiere decir que dichos aspectos no deban merecer esclarecimiento por parte de la escuela, en función de las conveniencias y grado de madurez de los educandos;
- c) **ambiente de vida democrática**. Esta característica es de suma importancia y los responsables de la educación deberían reflexionar sobre este punto, a fin de que el ambiente escolar pudiese ser, realmente, de vida democrática, de modo que el temor fuese sustituido por el sentido de responsabilidad, y que la oposición entre profesores y alumnos fuese reemplazada por la comprensión, por el respeto, por la cooperación entre ambos, y en donde los privilegios fuesen sustituidos por el mérito;
- d) **ambiente impregnado de ideales**. En lo concerniente a este ítem, es importante señalar que los ideales no deben concebirse en términos utópicos, sino de superación individual y social, fundados en la realidad. Ideales de perfeccionamiento, de amor al prójimo, de derecho, de justicia, de amor a la verdad, de honestidad, de solidaridad, de cooperación, de mejoramiento personal, etc.

AUTOEDUCACIÓN. Se considera autoeducación al hecho de que sea el propio individuo - quien decide procurarse las influencias capaces de modificar su comportamiento. Está primordialmente representada por la acción de perfeccionamiento y expansión de la personalidad, llevada a cabo después que el individuo deja la escuela. Tanto es así, que uno de los objetivos de la educación consiste en llevar al educando a la autoeducación, es decir, a ponerlo en condiciones de proveer a su propio perfeccionamiento. En virtud de la autoeducación, el individuo pasa a ser *maestro de sí mismo*, en el sentido de que se enseña a sí mismo mediante la reflexión, por el estudio personal o por la orientación propia que da a sus esfuerzos en la dirección de un mejor aprendizaje. Pero, para que sea eficiente la autoeducación, conviene que el individuo sea adecuadamente preparado para ello, a fin de que ella no se convierta en un esfuerzo casi inútil.

Podemos decir, asimismo, que la educación es un proceso de autosuperación. El educando, conducido a una constante elevación dentro de la línea de sus preferencias, está justo en el límite de sus posibilidades. El sentido de *superación* no debe ser el de sobrepujar al semejante, sino el de elevarse por sobre sí mismo. Es un deber de la escuela atenuar el sentido competitivo de nuestra civilización, otorgando mayor importancia a la necesidad de cooperación para una mayor armonía y tranquilidad individual y social. Cada educando debe ser guiado para que rinda el máximo dentro de sus posibilidades reales y sin apelar al estímulo de las comparaciones, que tanto humillan al ser humano, o de las competiciones, que tanto deforman los sentimientos altruistas.

Sobre esta base, el educando debe ser alentado para alcanzar su mayor rendimiento, sin comparaciones ni competiciones, o, en todo caso, comparándose consigo mismo, compitiendo consigo mismo. Tal debe ser el sentido de una educación que permita a

cada uno *ser lo que es y no lo que deseamos que él sea* con desmedro de la realidad humana del individuo.

La educación puede ser encarada, además, como proceso de eliminación de las contradicciones del comportamiento que se advierten en el educando. La coherencia ha sido el ideal de generaciones. Pero el sentido de la coherencia, en educación, consiste en brindar a cada uno la posibilidad de ser lo que es, de manera que se contemplen las aspiraciones individuales y las necesidades sociales. En este sentido, la educación debe ayudar al individuo a sustraerse de las incoherencias para que pueda ofrecer un comportamiento cada vez más auténtico, sin las deformaciones que anulan al individuo como persona.

V. Educación permanente

La *educación permanente* es una modalidad relativamente nueva de encarar la educación. Tiene por objeto la fusión de la *educación sistemática* proporcionada por la escuela con la *autoeducación*, en un proceso continuo, que tiende a una permanente actualización y a un permanente esfuerzo de superación personal.

La *educación permanente*, exigencia creciente de nuestros días, debe ser considerada en términos de:

1. Reorientación de los estudios para jóvenes y adultos.
2. Adaptación de conocimientos adquiridos a nuevas actividades profesionales.
3. Complementación de los estudios en todos los niveles de enseñanza.
4. Especialización en todas las áreas culturales.
5. Divulgación de apremiantes problemas de actualidad, de carácter político, económico, social, científico, educacional, artístico, filosófico, etc.
6. Actualización en todas las áreas.
7. Acercamiento de padres e hijos y de generaciones diferentes, en busca de mayor entendimiento y de mutua cooperación.
8. Interrelación de las diversas áreas de estudio, para evitar la formación de mentalidades "estrechas y limitadas".
9. Divulgación de las últimas conquistas en el terreno de la ciencia, para que ésta no se erija en un nuevo "monstruo sagrado", accesible sólo a unos pocos iniciados.
10. Perfeccionamiento de la mano de obra activa, desde el punto de vista no sólo técnico, sino también humanístico, con el fin de hacer al *trabajador* más eficiente y más consciente de sus responsabilidades.
11. Divulgación de las nuevas ideas en todos los sectores de la cultura, haciendo que las personas se habitúen a esas ideas y las analicen objetivamente, evitándose así las "resistencias obstinadas" a los cambios o la aceptación pura y simple de algo "sólo porque es una novedad...".
12. Actualización constante de la docencia en todos los niveles de la enseñanza, para que la educación no se aleje, en metodología, contenido y filosofía, de la realidad.

VI. Educación y desarrollo

Otro aspecto de la educación en cuanto al uso de las capacitaciones que ella confiere, puede estar dado por las llamadas *educación para el consumo* y *educación para la producción*.

Educación para el consumo. Está destinada a hacer del educando un buen consumidor de elementos y técnicas de confort, cultura y buen gusto. La educación se ha volcado con preferencia al consumo de bienes más que a su producción.

Educación para la producción. Es la que se vuelca hacia la producción de bienes, que son los que aseguran la supervivencia, el desarrollo y el enriquecimiento de las comunidades.

La educación para la producción está más orientada hacia la formación científica, técnica y profesional; aunque, como es obvio, se orienta también hacia el consumo. Este aspecto educativo pasa a ser factor de desenvolvimiento de una comunidad.

La posibilidad de desarrollo mediante la educación se hizo evidente después de la *segunda guerra*, cuando países arrasados resurgieron de las cenizas y asumieron puestos de preeminencia a corto plazo en el escenario mundial. El factor principal de recuperación y desarrollo de esos países fue la educación, pero la *educación para la producción*, centrada en la preparación científica y técnico-profesional de los educandos.

Actualmente, casi todos los países están convencidos de que las inversiones en una *educación adecuada a las necesidades nacionales*, son también inversiones productivas.

De este modo, la educación pasa a adoptar, cada vez en mayor grado, un carácter decididamente técnico-profesional, para actuar como elemento indispensable en el desenvolvimiento económico-social de las comunidades. Que todos los países están comprendiéndolo así, lo demuestra el hecho de que están brindando cada vez mayor atención al problema de la educación.

El criterio partidario del desarrollo de la educación puede sintetizarse diciendo que ella consiste en la acción exigida por la sociedad y planeada por las instituciones de enseñanza a fin de promover:

- a) el descubrimiento y desenvolvimiento de las capacidades y aptitudes individuales;
- b) el estudio de las realidades y necesidades comunitarias, regionales y nacionales;
- c) la orientación de los individuos hacia las actividades profesionales que mejor se adecuen a sus realidades humanas y que mejor atiendan a sus necesidades sociales;
- d) el desarrollo del campo de investigaciones científicas y técnicas a los efectos de un mayor conocimiento y comprensión de las necesidades sociales y humanas fundamentales, en el sentido de una más amplia democratización de la cultura y de los bienes de consumo;
- e) la preparación de cada individuo para que pueda ser eficiente productor y consciente consumidor de riquezas.

VII. Fines de la educación

La responsabilidad educativa de la escuela depende del reconocimiento de los objetivos de la educación. Son ellos los que indican el rumbo y los puntos de llegada deseados, en torno de los cuales deben concentrarse todos los esfuerzos de la escuela. El conocimiento de los objetivos otorgará significación a la enseñanza que en ella se dicte. Si no existiesen los objetivos, la acción de la escuela no sería más que una mera sucesión de clases o prácticas docentes faltas de nexo con las necesidades sociales e individuales, esto es, un simple pasatiempo para el educando y un lastre inútil para la sociedad.

Si no nos convencemos de la importancia de los objetivos de la educación, ésta se elevará por sobre la esfera, cuando mucho, de la instrucción, alimentada por un puñado de disciplinas arbitrariamente escogidas, realizando un trabajo amorfo e inconexo.

Los objetivos de la educación son los que dan, en los distintos niveles de la enseñanza, la unidad y el sentido a la multiplicidad del trabajo escolar. Merced a ellos, el plan de estudios no se convierte en una "colcha de retazos", sin mayor significación tanto para el educando como para la sociedad. La toma de conciencia de los objetivos de la escuela implica dar sentido de formación y de auténtica educación a su labor a través de las asignaturas, clases, cursos, promociones, etc.

Sería de desear que todo director de escuela, antes de asumir sus funciones, se interiorice de las finalidades, a fin de saber qué sentido dar a la acción escolar y cómo evaluar sus resultados. Lo mismo puede decirse del docente. Solamente así se podría contar con profesores que no concurren a sus cursos únicamente para *dar clase*.. La conciencia de sus objetivos lleva, fatalmente, a directores y docentes a trascender el aspecto inmediato de sus funciones para sentirse artífices indispensables de la extraordinaria obra de la *realización del hombre*.

Los fines de la educación, en su enfoque más amplio, pueden ser expresados en un triple sentido: social, individual y trascendental.

1. *En sentido social:*

- preparar las nuevas generaciones para recibir, conservar y enriquecer la herencia cultural del grupo;
- preparar, asimismo, los procesos de subsistencia y organización de los grupos humanos, teniendo en vista nuevas exigencias sociales, derivadas del crecimiento demográfico y de los nuevos conocimientos;
- promover el desenvolvimiento económico y social, disminuyendo los privilegios y proporcionando los beneficios de la civilización al mayor número posible de individuos.

2. *En sentido individual:*

- proporcionar una adecuada atención a cada individuo, según sus posibilidades, de modo que se favorezca el pleno desenvolvimiento de su personalidad;
- inculcar al individuo sentimientos de grupo, a fin de inducirlo a cooperar con sus semejantes en empresas de bien común, sustituyendo la competición por la

colaboración, el vencer a los otros por el vencerse a sí mismo, en un esfuerzo de autoperfeccionamiento.

3. En sentido trascendental:

–orientar al individuo hacia la aprehensión del sentido estético y poético de las cosas, de los fenómenos y de los hombres, con el objeto de posibilitarle vivencias más profundas y desinteresadas;

–llevarlo, además, a tomar conciencia y a reflexionar sobre los grandes problemas y misterios de las cosas, de la vida y del cosmos, a fin de proporcionarle vivencias más hondas.

VIII. Objetivos² de la educación

Presentados en forma general, los fines de la educación pueden ahora ser objetivados de manera más detallada, tal como los exponemos a continuación:

1. Atención de todos los individuos

La educación está destinada a todos, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno y las necesidades sociales. Destinase a todos por razones humanas y sociales. *Humanas*, a fin de lograr una mejor formación del individuo para comprenderse a sí mismo y a la realidad que lo rodea para su adecuada integración en ella. *Sociales*, para una mejor preparación de los ciudadanos y profesionales de modo que puedan atender con eficacia las exigencias de orden, cooperación, justicia y desarrollo sociales.

Los inmaturos –sean niños, adolescentes o adultos– tienen derecho a la educación, única fuerza que puede habilitarlos para coparticipar, como ciudadanos, en la vida social.

La escuela tiene que permanecer abierta a todos, puesto que la exigencia de educación es un derecho de todos los individuos. La oportunidad de educación no debe ser *privilegio de minorías*, sino *derecho de todos*.

2. Desarrollo físico y preservación de la salud

Desde la infancia a la adolescencia –fase de crecimiento y de posibles perturbaciones de la salud– es indispensable enseñar a los educandos a conservar la salud.

No resulta difícil inculcarle al estudiante ciertos preceptos de higiene y de salud, en esa edad en que se manifiesta tan preocupado por su aspecto físico y, principalmente, por su *fuerza física*.

² Los *fines* son aspectos más generales y teóricos perseguidos por la educación. Los *objetivos* son más particulares y prácticos, que tienden a la realización de los fines de la educación a través de todos los niveles de enseñanza.

En la formación de una *mentalidad de la higiene* en el educando deben tomar parte activa las cátedras de Educación Física, Ciencias Naturales, Geografía, con la indispensable participación de la Orientación Educacional. Ésta podría, además, promover las semanas de la "Alimentación racional", "Cuidados higiénicos", "Cómo ser fuerte y saludable", etc.

Esto no quiere decir que otras disciplinas no deban contribuir en esta empresa, que es fundamental para los individuos y para la nación. Es indiscutible que los *trabajos manuales* y el *dibujo* resultan indispensables para la ejecución de carteles y otros materiales afines para clases y campañas que propendan a la conservación de la salud.

Deben ser tenidas en cuenta, por su importancia durante toda la vida del educando, las siguientes campañas:

CAMPAÑA DE LA BUENA DENTADURA. Encareciendo los cuidados indispensables para conservarla y tratarla, a través de la higiene bucal.

CAMPAÑA DE LOS OJOS. Mostrando el valor inestimable de estos órganos y los cuidados que se deben tener con ellos en lo tocante a la iluminación y posición que debe adoptarse para la lectura, como así también los cuidados higiénicos indispensables para su buena conservación.

CAMPAÑA DE LA BUENA POSTURA EN EL PUPITRE. Mostrando los posibles males provenientes de la mala postura y que pueden afectar el sistema óseo.

CAMPAÑA DE LA HIGIENE CORPORAL. Destacando la importancia del baño diario, la ropa limpia y el lavado oportuno de las manos. La campaña de la higiene debe complementarse con las directivas acerca de los cuidados corporales que deben tenerse en la escuela, en la casa y en la calle, mostrando el deber que tenemos de cuidar de la higiene del lugar donde estudiamos, vivimos y transitamos.

CAMPAÑA DE LA ALIMENTACIÓN. A través de la cual se debe convencer al educando de que *el hombre come para vivir y no vive para comer*. El adolescente es fácilmente impresionable por dolencias y por factores que puedan afectar su salud o su poderío físico e intelectual y su apariencia estética. La *belleza* es, sin duda, la preocupación de los adolescentes de ambos sexos. Así, explotando su consabida *debilidad* en lo tocante a *salud y belleza*, podemos inducir al educando a una práctica alimentaria sana, toda vez que le evidenciamos las molestias que pueden provenir de una alimentación inadecuada. Los egresados de la escuela, conscientes de estos aspectos fundamentales de la salud-higiene y alimentación-, podrán ser elementos influyentes para la futura prole y los menos favorecidos culturalmente, que lleguen a convivir con ellos.

Otros dos aspectos en cierto modo ligados a la salud, son la reforestación y la erosión. Por intermedio de las cátedras de Geografía y de Ciencias Naturales, la escuela podría trabajar para formar una *mentalidad de reforestación*, inculcando el amor al árbol, no sólo por la belleza del vegetal, sino, fundamentalmente, teniendo en cuenta su importancia en el paisaje y en la vida humana. Es preciso ensalzar, continua y oportunamente, el valor de los vegetales, su utilidad y necesidad, de manera práctica y vívida. Los hijos de agricultores, al asumir la conducción de los predios familiares, podrían actuar positivamente en el sentido de que fuesen reparados los terribles males –verdadera *desgracia nacional*– que constituyen la devastación de los bosques y la erosión. Si estos jóvenes fuesen movilizados para detener el proceso de *formación de desiertos* que se advierte en todo el territorio nacional (con el agravante de la tala

indiscriminada de árboles, sin reforestación), ya habríamos conseguido mucho.

La escuela debiera procurar el desenvolvimiento de técnicas, prácticas y sugerencias que llevase a los educandos a sentir la necesidad de dicha reforestación, como, por ejemplo:

Plantación de árboles, en la escuela o en la casa del educando, el día del aniversario de la escuela o de su cumpleaños.

Dar el nombre de los alumnos a los árboles plantados, para que ellos cuiden de los mismos.

Solicitar, de los municipios, terrenos baldíos para que se planten árboles, de modo que —una vez arbolados— sirvan para la comunidad. Cada curso o grado podría cuidar de un pedazo de tierra, entrando en competición entre unos y otros en lo que atañe a los cuidados que se dispensan a los árboles.

Todas las ceremonias cívicas o significativas de la escuela deberían incluir la plantación de árboles de acuerdo con planes previamente elaborados, tanto en la escuela como en las inmediaciones.

Instalación de un “Servicio de forestación o de plantación de árboles”, dirigido por los alumnos, teniendo en cuenta la plantación y cuidado de árboles en jardines, paseos y huertas de la localidad.

Campañas, conferencias, charlas y publicaciones, con el objeto de combatir la tala de árboles y los incendios, estimulando, al mismo tiempo, las replantaciones y el amor a la tierra y a los árboles³.

3. Integración social

Corresponde a la escuela encaminar al educando hacia la mejor comprensión de su medio social, para su adecuada integración al mismo. La integración social debe ser, también, preocupación de todos los grados de la enseñanza. Este objetivo, sin embargo, es primordial para la enseñanza media brasileña que, por un lado, debe realizar una integración al medio próximo, y por el otro, con relación al país, lo que resulta más difícil, teniendo en cuenta las diversas zonas y las tan variadas condiciones geográficas, económicas, culturales y sociales.

La geografía, la historia, las ciencias naturales y el canto coral pueden prestar inestimable ayuda para la consecución de estos objetivos. La geografía, revelando las condiciones, posibilidades y riquezas del medio; la historia, mostrando la formación de la comunidad junto con las figuras del pasado y del presente que contribuyen a formarla; el canto coral, presentando las canciones populares que expresan el folklore local.

Además de iniciar los estudios regionales (agricultura, ganadería, minería, condiciones mesológicas, etc.), el profesor de geografía podría promover excursiones educativas para que los alumnos tomaran contacto con instalacio-

³ En la República Argentina funciona la Asesoría Técnica de Clubes de Niños Jardineros, dependiente del Consejo Nacional de Educación, entre cuyos objetivos figuran específicamente los que postula el autor para el Brasil. (*N. del T.*)

nes representativas de la economía y de la vida local, tales como industrias, comercio, instituciones de la administración de justicia, instituciones oficiales, etc.

El profesor de ciencias naturales podría tomar, como punto de partida de su labor didáctica, las realidades naturales próximas. Cabría al profesor de historia, además de tomar como punto de iniciación de sus clases el estudio histórico de la comunidad, invitar a personas importantes y ancianas (o de edad madura) para que hicieran relatos referidos a los acontecimientos salientes de la localidad. Los alumnos podrían escribir biografías de personas ilustres que contribuyen al progreso de la comunidad.

El profesor de canto coral podría revivir, en clase, las músicas y costumbres regionales que los alumnos presentarían en la conmemoración de efemérides locales.

En lo que concierne a la integración con el resto del país, es obvio que las mismas disciplinas pueden desarrollarse siguiendo un plan similar, si bien sin las mismas posibilidades de objetivación al desarrollado para el conocimiento de la comunidad y del país. Este aspecto será focalizado con mayor precisión en el siguiente objetivo, que se refiere al fortalecimiento de la conciencia nacional.

4. Socialización

Es deber de la escuela crear las condiciones de vida escolar que faciliten la socialización del educando. Es preciso hacerle sentir al alumno que es miembro de un todo, del cual forma parte y con el que debe articularse. Para alcanzar estos logros, la escuela debe desarrollar en él la capacidad de colaboración, *haciéndole sentir* que depende de sus semejantes, del mismo modo que éstos dependen de él. Pero no se trata solamente de *decir que depende*. Los valores morales, culturales y sociales, como así también los cívicos, no deben ser solamente enunciados. Deben ser, principalmente, vívidos. La escuela puede estimular trabajos en grupo, para que el educando aprenda a convivir con sus colegas. Incumbe a la escuela vivir en el ámbito social más próximo a la realidad, participando de todos los problemas de la comunidad. Solamente así el adolescente puede darse cuenta de la importancia de la cooperación, del auténtico civismo, de cómo aprehender los valores e ideales, y de sentir las necesidades sociales.

Es preciso que la escuela sea parte viva de la sociedad, dejando de lado la "artificialidad" que tanto perjudica sus esfuerzos cada vez que trata de asemejarse a una *cosa que se parece a la realidad*, pero que está lejos de ser *la realidad*.

El estudiante necesita llegar a *sentir y a comprender* que los esfuerzos en las realizaciones sociales sólo llegan a buen término si se consiguen la cooperación y la solidaridad de todos, o mejor aún, si se logra la subordinación de lo individual a los objetivos del bien común. Es una necesidad, y se impone en la vida comunitaria, el que el individualismo ceda en favor de los intereses de armonía, supervivencia y prosperidad del grupo.

Por eso, la escuela debe apoyar las actividades que exijan la colaboración de muchos, sin omitir, claro está, los trabajos de carácter individual, que son tan necesarios como los de grupo, precisamente porque éste sólo se beneficia si está constituido por *individualidades* bien formadas, que contribuyan con lo que puedan para el trabajo en conjunto.

Socializar no quiere decir *nivelar, igualar, uniformizar*. Por el contrario, quiere decir *diferenciar*, para que cada uno pueda contribuir, con lo que le sea propio, al enriquecimiento del grupo. Socializar quiere decir conferir la capacidad de entenderse con sus semejantes, teniendo presente el reconocimiento de cuánto dependemos de los demás y en qué medida ellos dependen de nosotros.

Socializar quiere decir capacitar para trabajar en grupo, buscando la solución de problemas comunes. El individuo socializado se siente miembro responsable frente a sus semejantes. Socializar es más que *integrar*.

La *integración* lleva al individuo a que se una a la comunidad próxima teniendo en vista intereses y aspiraciones comunes.

La *socialización* lleva al reconocimiento de la condición social del hombre, convenciéndolo de la necesidad de cooperar con sus semejantes y de refrenar su egoísmo, en beneficio de todos.

En otras palabras, *integrar* es llevar al individuo a identificarse con los intereses de determinado grupo; *socializar* es crear disposiciones y actitudes de colaboración con sus semejantes de cualquier grupo (que no le sea hostil), reconociendo que los problemas sociales tienen un denominador común que exige la participación de todos para su solución.

Como ya hemos visto, no hay duda de que la escuela debe integrar al adolescente en su medio, identificándolo con las aspiraciones de su comunidad, pero que, además, debe también socializarlo para que él pueda cooperar con otras comunidades además de la suya. El mejor camino para lograr esto es el trabajo en grupo, que lleva a la maduración de la responsabilidad social de cada uno.

5. Formación cívica y fortalecimiento de la conciencia nacional

Del objetivo anterior se desprende el que ahora nos ocupa, esto es, el fortalecimiento de la conciencia nacional, considerando, principalmente, la *unidad patria*.

El problema de la conciencia nacional (teniendo en cuenta la *unidad patria*) debe merecer atención especial de todas las instituciones nacionales. Es indudable que la *unidad patria* es un *auténtico milagro*, si consideramos que muy poco se ha hecho, intencionalmente, para fortalecerla. Es tiempo, pues, de pensar objetiva y concretamente en este problema de trascendental importancia para la nacionalidad.

En las escuelas se imponen estudios acerca de la realidad nacional y de sus dificultades, en parte derivadas de las distancias que debemos enfrentar.

El reconocimiento y el aprovechamiento de la diversidad de las zonas del país pueden y deben ser factores de unidad en mérito a la interdependencia que se debe establecer entre ellas; con la cooperación de las demás, cada una de estas zonas puede alcanzar todavía mayor desarrollo. En esta urgentísima tarea corresponde a la escuela un papel preponderante, en primer lugar, orientando a los alumnos hacia un estudio más serio de los problemas de nuestra tierra, y desarrollando, además, una acción más intensa para que las diversas zonas del país se sientan más unidas por la simpatía y por la solidaridad.

Indicamos a continuación algunas actividades escolares que podrían fortalecer la conciencia nacional de modo que las mismas contribuyan a la afirmación de la *unidad patria*:

Estudio de la formación histórica de la patria, apelando, siempre que sea posible, a la dramatización, para asegurarse mejor la emotividad del educando.

Estudio de las condiciones mesológicas y económicas de cada zona y su importancia para la comunidad nacional.

. Representaciones folklóricas que tengan como base la contribución de las diversas zonas del país.

Exposiciones en las cuales puedan ser apreciados los productos y otras muestras representativas de cada zona.

Museo escolar con el nombre de "Museo Nacional", donde los datos y elementos representativos de todo el país sean reunidos, para su oportuno uso durante las actividades escolares.

Designación de las diversas secciones de grado o de la escuela con nombres de las provincias de la República.

Fiestas folklóricas con representación de costumbres y canciones de las diversas partes del país.

Excursiones estudiantiles, principalmente *conmemorativas* de la graduación, destinadas a visitar una o más provincias.

Excursiones de una región a otra durante las vacaciones estudiantiles.

Becas de estudio para que los estudiantes de una provincia puedan cursar sus carreras en otras provincias.

En este aspecto, la mejor forma de educación parece consistir en el intercambio personal entre los alumnos de diversas regiones, de manera que haya una sentida y real aproximación entre todos los habitantes del país para que exista, a la vez, un mejor conocimiento de los problemas que nos afligen a todos.

6. Formación de una cultura general

La escuela, principalmente a nivel de la enseñanza media, debe posibilitar la formación de una cultura general que lleve a la comprensión de la cultura cristiana, a la cual, históricamente, pertenecemos, como así también a la comprensión de otras culturas distintas de la nuestra. Esta cultura general

hará que el individuo se sienta, en cierto modo, “ciudadano del mundo”, merced a la comprensión que obtiene de las formas de vida y manifestaciones culturales de otros pueblos. Contribuirá, así, a que haya mayor *tolerancia* para con otros pueblos, otras costumbres y otros valores.

La *tolerancia* es el factor decisivo para las buenas relaciones entre los individuos y entre los grupos o comunidades. Ciertamente, la cultura general es indispensable –junto a una preparación para la vida democrática–, toda vez que se aspire a que una *actitud tolerante* evolucione en el espíritu de los futuros ciudadanos.

El educando, a través de la cultura general, podrá valorar la evolución y el esfuerzo del progreso humano, y asimismo, podrá situarse en el escenario universal desarrollando un sentimiento de simpatía hacia toda la humanidad.

Así, la cultura general bien administrada tiene la posibilidad de humanizar al individuo, de darle una perspectiva universal a su vida y hacerlo sentir parte integrante no de este o aquel grupo humano, de esta o aquella nacionalidad, sino de toda la humanidad.

En la historia, su estudio no debe acentuarse tanto en el tema de los guerreros, de las batallas, soldados muertos o capturados. Tampoco deben retratarse las grandes figuras como héroes que supieron “dilatarse las fronteras de sus reinos” a costa de otros pueblos. En cambio deben ser relatados los esfuerzos llevados a cabo en el sentido de las conquistas espirituales y materiales, y destacadas las figuras que supieron colocarse al servicio de todos los hombres por amor a esos mismos hombres.

7. Transmisión de las técnicas fundamentales para la formación del espíritu de investigación

La escuela tiene el deber de suministrar al educando, desde el nivel primario, el conjunto de elementos técnicos fundamentales, capaces de posibilitar adecuada preparación profesional frente a las exigencias de desarrollo tecnológico en todos los sectores de la actividad.

Sobre esa premisa es preciso brindar al educando una base mínima de conocimientos científicos que le permitan una ulterior preparación técnica y además, integrarse profesionalmente y con la mayor eficiencia, en la creciente tarea de industrialización y mecanización que se advierte en nuestros días.

Es deber de la escuela, además, formar la mentalidad investigadora a medida que las exigencias sociales vayan aumentando debido a una serie de factores que, como el crecimiento demográfico, exigen una constante investigación en el campo social y en el biofísico. De esa formación habrán de surgir las medidas que promuevan el mejor aprovechamiento de los recursos de la naturaleza y de las posibilidades humanas.

8. Oportunidades de manifestación y desenvolvimiento de las peculiaridades individuales para lograr el pleno desarrollo de la personalidad

La escuela debe ofrecer oportunidades de manifestación y desenvolvimiento de las peculiaridades de cada educando, para que éste *quiera y sepa hacer* lo que mejor pueda.

Creemos que es éste uno de los aspectos mediante el cual puede ser encarada la *libertad en una democracia*, esto es, dar oportunidad de realización plena de las virtualidades del individuo.

El hombre va conquistando su libertad a medida que toma conciencia de sus reales posibilidades. Libre es el hombre que se mueve dentro de los dominios de *lo que es*. Así concebida, la libertad adviene por un proceso de toma de conciencia de su propia realidad.

Corresponde a la escuela posibilitar la manifestación plena de las virtualidades de cada educando, independientemente de su condición económica o social. La escuela debe encaminarlo para que pueda *ser lo que es*, de la manera más fecunda, en beneficio propio y de la colectividad.

Visto desde otro ángulo, puede decirse que este objetivo debe conducir hacia la *orientación profesional*, que debe ser una preocupación constante de todos los niveles de enseñanza.

La escuela primaria es la que debe comenzar el trabajo de discriminación de vocaciones y aptitudes. Para que este importante objetivo escolar se convierta en realidad, es imprescindible que la escuela ofrezca múltiples actividades, a través de las cuales puedan manifestarse y desenvolverse vocaciones y aptitudes, atendiendo así a las diferencias individuales.

No está de más resaltar la importancia que, para alcanzar este objetivo, tienen las *actividades extraclase*⁴, pues éstas son las que mejor pueden ofrecer oportunidades de discriminación de las diferencias individuales. Estas actividades (cuando están bien orientadas) pueden concretar mejor que los tests una tarea de discriminación aptitudinal, precisamente porque el educando es colocado frente a situaciones reales de vida --casi siempre problemáticas--, apelando a su acción para resolverlas.

Las *actividades extraclase* no son un "hacer-de-cuenta"; son una realidad de vida, y exigen el mejor empeño del educador. Deben constituir un todo unificado con el trabajo escolar de la clase, de modo que se conviertan, además, en vehículo de *vitalización* de las clases.

Todas las disciplinas debieran mantener sus actividades extraclase, de modo que se vayan congregando en ellas los estudiantes que tengan preferencias por esas mismas disciplinas, ofreciéndoles mayores oportunidades de realización en dicho campo.

Es preciso no olvidar el papel preponderante que puede tener, en la realización de este objetivo, la *orientación educacional*, actuando junto al alumno.

⁴ Llamadas también "periescolares", "coprogramáticas" y "extracurriculares". (N. del T.)

9. Participación en la vida social mediante el ejercicio de una profesión

Este objetivo ya fue mencionado, en los dos últimos enfoques –7 y 8– desarrollados. Pero, no obstante, lo tratamos por separado dada la importancia que tiene para el futuro del educando.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación es el de conducir al educando al ejercicio de una profesión. Ésta representa una forma de emancipación individual y, a la vez, constituye tanto una exigencia como una necesidad social.

Socialmente, el hombre se realiza a través de la posición política, por la vía del casamiento y mediante la profesión.

La escuela no puede permanecer ajena al problema de la orientación profesional; de ahí la necesidad que ella tiene de propiciar la manifestación de las diferencias individuales, de modo que se suministre al educando, en la época más oportuna, un consejo sobre qué estudios le son convenientes o en qué profesión tendrá más probabilidades de éxito.

Entiéndase bien que la palabra “consejo” es tomada aquí en sentido figurado, porque lo que la escuela debe hacer es llevar al educando a tomar conciencia de su propia realidad y de la realidad social, para que decida, por sí, con la colaboración de la orientación educacional, sobre su futuro profesional.

Urge, entonces, que los servicios de orientación educacional de las escuelas se preparen cada vez mejor, para ayudar al alumno a decidir allí mismo la elección de la profesión que le sea más conveniente, teniendo en cuenta las posibilidades del interesado y las del medio social.

10. Formación económica

Es de suma importancia la formación económica del educando, precisamente porque casi toda su vida debe girar alrededor de la economía.

La formación económica puede ser apreciada desde una doble perspectiva: la que presenta el ángulo de las “ganancias y pérdidas” individuales y la que ofrece el estudio de las posibilidades económicas del medio con nociones de economía política.

La formación económica, en el sentido de economía menor o saber “cuánto cuestan las cosas”, debe ser enfocada por todas las disciplinas y por todos los profesores, con la colaboración del servicio de orientación educacional y de la familia.

Cuando el estudiante intenta estrujar una hoja de papel limpio sólo porque se equivocó en el encabezamiento, debe ser frenado en su intento mostrándole que dicha hoja, una vez separado el pedazo que él inutilizó, puede ser usada en otra oportunidad.

Cuando, en el recreo, arroja a un costado su merienda porque “no tiene apetito” o porque “no le gusta”, debe hacérsele ver que aquel alimento podría

ser aprovechado por otras personas que están pasando hambre; y así sucesivamente.

El servicio de orientación educacional podría dar su ayuda en este aspecto por medio de *campañas de economía*, acompañadas de carteles significativos y leyendas sugerentes. Charlas sobre economía hogareña y aprovechamiento de restos de comida, en el hogar, podrían ser programadas. También sería interesante establecer debates sobre cuestiones de economía, a fin de orientar al alumno hacia una efectiva toma de conciencia del problema.

Para inducirlo al uso adecuado del dinero, la escuela podría hacer funcionar el *banco* y la *cooperativa escolares*. Esta formación también debería llevarse a cabo en el hogar, donde el hijo puede ser orientado prácticamente a percibir el *costo de las cosas* y también al uso racional del dinero.

La economía podría ser inducida, asimismo, haciendo que el educando (en su hogar) apague las lamparitas eléctricas cuando no es indispensable mantenerlas encendidas; que cierre los grifos o canillas cuando no se necesita más agua, etc.

La formación económica en lo tocante a las posibilidades económicas del medio y del país, con nociones de economía política, puede ser encarada inicialmente por la geografía, las ciencias naturales, los trabajos manuales y la economía doméstica.

El educando debería ser orientado hacia el estudio de las posibilidades económicas de la región, del aprovechamiento racional de la producción y de los remanentes de la misma, de las bases económicas de la comunidad, ya sea como un análisis de la importancia de la economía en la vida de una colectividad y también como un estudio de los fenómenos sociales en general.

11. Formación estética

Por medio de todas las asignaturas, la escuela debería pensar en la educación estética del educando, a través de recursos *artificiales* y *naturales*.

Los *recursos artificiales* pueden ser representados por los cuidados y arreglos de las salas de clase, de los corredores, de los patios y de las salas de fiesta, recibiendo, para ello, las opiniones de los educandos. Cabría a los profesores despertar la atención de los alumnos respecto de las cuestiones estéticas cuando éstos escriben en el encerado, cuando presentan sus cuadernos de ejercicios, etc. Asimismo, podría pedirse a los alumnos su opinión con referencia a las construcciones que se llevan a cabo en el ámbito de la escuela.

Las disciplinas que en mayor grado se prestan para contribuir a la formación estética, son: el dibujo, el canto coral y las artes industriales.

El *dibujo* y las *artes industriales* darían pie a exposiciones, durante el año, de las producciones de sus alumnos; dichas exposiciones deben ser montadas por los propios educandos. El *canto coral* debiera aprovechar todas las oportunidades aptas para la presentación pública de sus *cantores*. Después de estas presentaciones se procedería a efectuar una apreciación crítica de los números ejecutados.

Otro recurso para la formación estética consistiría en fundar, junto al "Museo Escolar", una "Galería de Arte", en donde quedarían expuestos los trabajos artísticos producidos por los alumnos y también copias o reproducciones de célebres obras pictóricas.

Los *recursos naturales* son los que proporciona la naturaleza y están representados por sus colores y sus formas. Las disciplinas que mejor se avienen para colaborar en esta empresa son el dibujo, la geografía y las ciencias naturales. Todas deben acentuar las bellezas de la naturaleza, enseñando al alumno a descubrirlas y apreciarlas, esto es, enseñarle a contemplar las sierras, el mar, los bosques, las campiñas, los valles, el nacimiento y la puesta del sol, el claro de luna, etc.

Es importante enseñar a apreciar la naturaleza, con sus maravillas inagotables y que siempre están a nuestra disposición, como un perfecto museo particular de arte. Quien aprende a quererla, tiene un repositorio de novedades que se actualiza constantemente, y también un museo de bellas artes gratuito y a su disposición. Se trata solamente de aprender cómo apreciar y amar a la naturaleza.

12. Desarrollo del sentido de responsabilidad

La necesidad de que la escuela contribuya al desenvolvimiento del sentido de responsabilidad del educando no puede ser puesta en duda ya que se trata de una actitud fundamental para la supervivencia de la sociedad. No obstante, por más paradójico que parezca, en este aspecto se hace todo lo contrario, esto es, se anula el sentido de responsabilidad con ataques al educando; se dice, así, que éste "no sabe nada", que "no sirve para nada", etc. A la menor falta, se lo enrostra con epítetos como *inútil*, *desaplicado*, y otros insultos que desaniman a cualquiera.

Desde la infancia, y de un modo general, tanto la familia como la escuela inhiben la disposición del alumno para asumir responsabilidades por la exageración con que se subrayan los defectos y las incapacidades infantiles. Los padres y los maestros tienden a *hacerlo todo* para los hijos o los alumnos. En el hogar y en la escuela, los niños solamente tienen que obedecer. Los trabajos escolares y las actividades de recreación son, casi siempre, controlados y dirigidos, raramente *orientados*.

Es así como se pierden muchas oportunidades para que los niños o los escolares valoren actitudes que atañen a su responsabilidad. De ahí que cuando se pretenda que la persona asuma la responsabilidad de alguna tarea, no estará en condiciones de hacerlo.

El hogar y la escuela, por el contrario, deben iniciar al niño en la ejercitación de actividades responsables, que van aumentando en importancia, gradualmente, hasta que, en la edad adulta, se integre en la sociedad. El hogar debería distribuir *tareas de responsabilidad* entre los hijos; y también debe hacerlo la escuela, asignando a los alumnos una serie de servicios.

En la escuela, las actividades *extraclase* constituyen excelentes prácticas

para el desenvolvimiento del sentido de responsabilidad. Éste se ve favorecido cuando se asignan al alumno tareas a través de las cuales *sienta y valore* los efectos de sus actos y se convenza de lo que los otros esperan de él, teniendo en vista la organización social, que sólo puede sostenerse fundándose en la responsabilidad de sus miembros.

El mejor camino para la maduración del sentido de responsabilidad es el ejercicio de *actividades que exijan responsabilidad* que la escuela está en condiciones de proporcionar. Tanto las actividades extraclase como las organizaciones dirigidas por los propios alumnos sirven a estos objetivos, ya que de ellos depende, en última instancia, la vida y el desenvolvimiento de las mismas.

13. Desarrollo del espíritu de iniciativa

Creemos no ser exagerados si señalamos que una serie de males que padecen el individuo y la sociedad surgen de la falta de iniciativa. Se advierten las posibilidades de hechos o episodios desagradables, pero quienes las observan se quedan esperando que otros adopten las providencias del caso.

Es necesario no olvidar que la vida es una sucesión de situaciones problemáticas que reclaman nuestra participación activa e inmediata para su solución. Fracasarán quienes permanezcan a la espera de que las situaciones se resuelvan por sí, o que otros sean quienes adopten la iniciativa para solucionarlas. Uno de los grandes males de los llamados *regímenes fuertes* reside en la inhibición del espíritu de iniciativa que transmiten a sus ciudadanos: *el jefe providencial* todo lo ve, todo lo prevé y todo lo hace.

No están exentos de provocar semejante anomalía los padres y los profesores excesivamente *autoritarios* o *protectores*, que terminan por coartar el espíritu de iniciativa de hijos y alumnos. Para desenvolver la iniciativa individual es indispensable un ambiente adecuado. Un ambiente de presión, de coacción, de autoritarismo y de falta de respeto hacia la personalidad, no es el más indicado para el desenvolvimiento del espíritu de iniciativa.

Tomar la iniciativa o *tener iniciativa*, requiere condiciones propias como el trato de igual a igual, el reconocimiento del derecho ajeno, y otras que den oportunidad de expresión individual.

El ambiente de la escuela, el tipo de relaciones entre directores, profesores y alumnos, contribuyen a estimular o a inhibir el espíritu de iniciativa de los educandos. A la familia y a la escuela se les atribuye, casi siempre, la inhibición que pesa desde la infancia sobre los individuos. Veamos algunos casos.

Cuando el niño se propone realizar algo, nosotros, adultos, le decimos:

“Deja, hijito mío; eso no es para ti. Todavía eres muy pequeño y no sabes hacerlo...” A veces, es peor todavía:

“No hagas eso; tú sólo sirves para crear problemas. Lo mejor es que te dejes de fastidiar...”

Y con estas reprimendas, se pierden muchas iniciativas.

Que se haga algún barullo; que se levante un poco de polvillo; que se desarregle la casa; que se quiebren algunas lozas; que en lugar de limpiar se

ensucie más... ¡pero que no se mate por eso la voluntad de *participar* y no se inhiba la iniciativa del niño!

En este caso, el procedimiento didáctico del profesor puede ser decisivo. Muchas veces el aniquilamiento del espíritu de iniciativa proviene de las clases dictadas, en las cuales los alumnos únicamente se ejercitan en la captación de un dictado de *larga duración*, o solamente copian lo que se va escribiendo en el encerado (lo que no pasa de ser otra forma de dictado), sin que participe, discuta, emita su opinión, o simplemente, interroge al profesor acerca del tema que se está desarrollando.

Frases como éstas circulan por muchas escuelas:

"¡Cállate... tú no sabes lo que dices!"

"¡No quiero saber nada de preguntas. Sólo sirven para crear confusión en la clase...!"

"¿Quién dice que esto debe hacerse así? Deja de ser *entremetido*. ¡Es así como yo lo quiero!"

El profesor está en las mejores condiciones para hacer desarrollar el espíritu de iniciativa a través de su magisterio aprovechando al máximo las sugerencias de los alumnos. No debe ridiculizar sus errores; por el contrario, debe hacer que se sientan cómodos, que participen de las clases; que argumenten, discutan, experimenten, verifiquen, etc.

En algunas clases, en nombre de la disciplina, los alumnos no pueden decir palabra, y si lo hicieran sin ser preguntados, serían expulsados del aula.

Entiéndase que no estamos defendiendo la indisciplina o el desorden, sino los incentivos que posibiliten la participación, la iniciativa del alumno, ya que, de otro modo, no estará creciendo, no se estará educando; solamente se estará atrofiando con indigestiones de *coisas decoradas*...

Las actividades extraclase constituyen un excelente instrumento para desarrollar el espíritu de iniciativa, por cuanto colocan al educando en contacto directo con situaciones nuevas que él mismo debe resolver.

No debe olvidarse, entonces, que todo el ambiente escolar, dentro y fuera de las salas de clase, debe favorecer la iniciativa del educando. Debe, asimismo, estimular su participación activa en todos los sectores de la vida escolar, de manera que pueda desenvolver y fortalecer el espíritu de iniciativa, actitud esencial para el progreso individual y colectivo.

14. Aprovechamiento del tiempo libre

Resulta fácil percibir que el tiempo libre tiende a aumentar, debido a la creciente mecanización y racionalización que se verifica en todos los sectores de la actividad humana.

La máquina va sustituyendo al hombre en la realización de las más diversas tareas y, consecuentemente, las horas de trabajo tienden a disminuir. Se habla ya de cuatro horas de trabajo diario para un futuro próximo.

* *Coisas decoradas*: cosas memorizadas mediante cantilenas.

Grande debe ser, pues, la preocupación de la escuela acerca de lo que podrá hacer el futuro ciudadano en su *tiempo libre*. Esta preocupación debe ser constante en la acción educativa ya que, como decimos, las horas de *ocio* van en aumento. Y es bueno que esto ocurra, para que cada uno pueda dedicar más tiempo a su propia existencia, a la familia y a la vida social.

No obstante, esas horas libres, si se trata de personas sin formación adecuada, son una puerta abierta para los vicios y desvíos de todo tipo, como el juego, la bebida, el libertinaje, la maledicencia, la indolencia mental y física, etc. Son horas que pueden transformarse en motivo de ocio, pasando a ser altamente perjudiciales en lugar de ser efectivamente útiles.

Es necesario, por lo tanto, desarrollar en el educando una preparación que lo libere de estos posibles males futuros. ¿Cómo hacerlo? Promoviendo en él una o varias preferencias, que serán utilizadas al margen de la profesión ejercida. Estas preferencias pueden ser: la música, la pintura, el teatro, la literatura, los trabajos manuales, las excursiones, las actividades filantrópicas, los deportes, los estudios científicos o humanísticos, el folklore, el cultivo de la tierra, etc. Pero principalmente, es preciso hacer que el educando aprenda a utilizar sus propias manos, para que todos los pequeños trabajos de la casa sean hechos por él (electricidad, pintura, carpintería, albañilería, etc.).

Sería interesante, asimismo, que la escuela orientase hacia la formación del "Taller de reparaciones" familiar, esto es, un pequeño taller que puede ser instalado en todos los hogares, destinado a arreglos y mejoras de la casa. También los padres debieran tomar parte en el mismo. Sería una oportunidad de aproximación entre padres e hijos, y asimismo, de mejorar las relaciones entre ambos. Juntos trabajarían en la *reparación* y ornamento del techo común. Sería también una manera de desarrollar la capacidad creadora de los hijos y de retenerlos el mayor tiempo posible y de una manera agradable, en el hogar.

Por cierto que este "Taller de reparaciones" debería funcionar, previamente, en la propia escuela, y que su quehacer estaría orientado a conservarla y mejorarla mediante la participación decisiva de los alumnos.

En una ocasión, cuando estábamos dirigiendo un colegio oficial, se dio el caso de que faltaron los fondos destinados a la conservación. Resolvimos, entonces, pedir ayuda a los alumnos. Así fue como se formaron los *pelotones de reparaciones especializados*, esto es, grupos que debían tener un mínimo de conocimientos, proporcionados por el mismo colegio, que sirviesen para efectuar las reparaciones previstas.

Daba gusto ver cómo se llevó a cabo el arreglo de tacos, cerraduras, puertas, tejados, goteras, muebles, embaldosados, cortinas, grifos, pintura de muebles y paredes, etc. Era un verdadero placer observar, durante el desarrollo de las faenas, el entusiasmo, las habilidades que se revelaron, las amistades que se iniciaron y consolidaron, la camaradería que se estableció entre todos, y fundamentalmente, el *amor a la escuela*, que se renovó en forma concreta, pues cuando alguien trataba de ocasionar cualquier tipo de perjuicio en contra de ella, eran los alumnos los primeros en impedir que tal cosa ocurriese.

Una excelente orientación ocupacional para las horas libres consiste en estimular y desarrollar el amor a la tierra, a través de pequeñas tareas rurales y actividades de jardinería como, por ejemplo, enseñar a formar un jardín y apreciar las flores que habrán de adornar la calle y la casa donde vive el educando; enseñar, asimismo, cómo formar una huerta o un vergel, y hacer resaltar, al mismo tiempo, la satisfacción que resulta de saborear lo que uno mismo plantó. Conocemos personas que, en trances difíciles de su vida, resolvieron su situación merced a los cuidados que prodigaron a las plantitas de la huerta y a los árboles del vergel, que, como los niños, reclamaban el cuidado de *sus padres*.

Debe enseñarse a producir para el consumo doméstico, y por añadidura, para constituir un pequeño comercio. Enseñarle al alumno a aprovechar los elementos y los desechos de la producción del lugar en la época de las cosechas; a coser, a bordar, a encuadernar, y tantas otras cosas necesarias, prácticas y útiles, es contribuir a que el aprendizaje no se restrinja dentro de los límites de las palabras y quede solamente en ellas.

De este modo, la escuela estará preparando al alumno para que en el futuro sepa qué hacer en sus horas de ocio. Muchos hogares se salvarán de la desgracia merced a esta previsión, pues nada hay más destructivo que *no tener o no saber qué hacer*.

La preparación para el "tiempo libre" en los días que corren está asumiendo proporciones nunca vistas hasta hoy, por obra de la automatización, y asimismo, por la tendencia a disminuir los días y horas de trabajo. Quedan abiertas, así, nuevas perspectivas para la educación que, por su parte, debe dar un "sentido vital" al tiempo que, en breve, cada uno tendrá a su disposición. Es posible que se produzca una verdadera invasión de escuelas debido al refloreCIMIENTO de preocupaciones culturales y artesanales.

15. Formación política

La escuela debe observar con mucha atención la formación política del educando porque a través de la política y del ejercicio del sufragio se van desarrollando las situaciones de la vida social, con sus reflejos en el individuo y en la comunidad. Precizando el concepto, puede decirse que compete a la escuela *formar al elector*, atribución que, prácticamente, ha dejado de lado.

Una de las grandes obligaciones de la escuela (especialmente de la escuela media), es la de preparar políticamente al adolescente para que sea, en el futuro, un elector consciente. Formar una conciencia política, encareciendo las responsabilidades del ejercicio del derecho de elegir o votar, es una de las tareas más fecundas de la enseñanza media.

No es que la escuela deba tomar partido por una determinada posición política. Esto sería inadmisibile. Una actitud de esta índole por parte de profesores y directores podría perjudicar sus relaciones con los alumnos, ya que daría margen a posibles calificaciones de "persecución política" a las más mínimas dificultades escolares que puedan surgir a cada paso.

En nuestra opinión, los directores y profesores en el ejercicio de sus funciones no deberían manifestar color partidario alguno. El educando debe tener la mayor confianza en ellos, y esa confianza se perdería —o difícilmente se lograría— si hubiese en la clase una declarada posición político-partidaria.

No obstante, la escuela puede ser política en dos sentidos:

- a) en el sentido de conceder toda la importancia que se merece la *vida democrática* como el sistema que más conviene al respeto y a la dignidad del hombre;
- b) en el sentido de realizar una adecuada formación política, evidenciando los deberes y derechos del ciudadano y resaltando la importancia capital que tiene el derecho al voto para la vida de un país democrático.

Es necesario pues, destacar el valor del derecho electoral, mostrar que no es patriótico ni moral ni político votar sólo por intereses personales, o elegir negligentemente, *a pedido de amigos*. Por el contrario, debe votarse a conciencia, mirando siempre hacia el bien común, esto es, poner en evidencia la dignidad del sufragio y su importancia para la supervivencia de una sociedad democrática.

La escuela puede formar al elector adoptando dos caminos, uno teórico y otro práctico:

1. TEÓRICO: a través de lecciones, de enseñanzas ocasionales, de debates y de la ejecución de trabajos escritos sobre el asunto en cuestión. La *orientación educacional*, en época de elecciones principalmente, puede encauzar sus trabajos en el sentido de un esclarecimiento sobre la política y el derecho electoral. Podría, además, programar en sus actividades un trabajo a largo plazo que contribuyese a esclarecer y formar políticamente al alumno.

2. PRÁCTICO: a través de elecciones para representantes de grupos o equipos, constitución de comisiones, elección de dirigentes de las organizaciones extraclase, y demás cargos de responsabilidad que, dentro de la vida escolar, desempeñan los alumnos. Esta práctica, en realidad, debería iniciarse en la escuela primaria. Las elecciones para los cargos electivos no deben tener como duración todo el período lectivo. Los mandatos deben ser más cortos, para que dejen margen a rectificaciones, cuando se diera el caso de que la elección hubiese *fracasado*. Es preciso, también, hacer sentir a los educandos las consecuencias de su elección. Con esta práctica, no sólo estaremos educando para el ejercicio futuro del derecho del voto, sino además, dando oportunidades para que surjan líderes escolares, a fin de encaminarlos para que sean mañana auténticos *líderes sociales democráticos*.

16. Formación democrática

La formación democrática es, en nuestra opinión, el máximo objetivo de las escuelas primaria y media.

¿Qué se debe entender por formación democrática? Es muy simple.

Formación democrática es la que habilita al ciudadano para vivir en sociedad, respetando los derechos ajenos y dispuesto a hacer valer los propios cuando sea necesario; todo ello dentro de la línea democrática.

Es la forma de comportamiento social que *abomina de los privilegios*, tanto para sí como para los demás.

El ciudadano democrático actúa responsablemente teniendo en vista tanto a su persona como a la colectividad. Es el que se siente capaz e independiente, pero con todo, está dispuesto a la cooperación con sus semejantes, sin olvidar el bien común. Es el que actúa socialmente a favor de la comprensión, el deber y el respeto de sus semejantes.

La formación democrática sólo puede ser llevada a cabo por un *organismo democrático* que se desenvuelva en un ambiente democrático. De ahí la necesidad de democracia que tiene la escuela, esto sea dicho en el sentido de estar abierta a todos los niños y adolescentes y también en el sentido de funcionar en un ambiente donde sean dadas las oportunidades de actualización de sus posibilidades y sean respetados en su personalidad, y, al mismo tiempo, sean conducidos a respetar a sus condiscípulos y a sus superiores.

Es imperativo tener presente que sólo la práctica de la democracia educa democráticamente. La formación democrática no es privilegio de ningún profesor, pues todos deben cooperar en este sentido, del mismo modo que deben hacerlo también los directores. En suma: todo el ambiente escolar debe participar en la educación democrática de los alumnos.

El papel de la *orientación educacional*, en este aspecto, es indispensable. Ella debe esforzarse para establecer relaciones democráticas entre profesores y alumnos y de los alumnos entre sí. Debe, asimismo, incluir en sus planes de acción, charlas y debates sobre la *vida democrática* y sobre los *derechos y deberes del ciudadano democrático*.

17. Preparación para el matrimonio

Tuvimos ya ocasión de ver que las tres participaciones sociales más significativas del hombre son: el trabajo, la política y el matrimonio. Algo hemos hablado de las dos primeras; hagámoslo ahora sobre el matrimonio.

Acaso parezca un despropósito, pero la escuela media tiene entre sus objetivos primordiales –lo que habla en favor de la felicidad del individuo– la preparación para el matrimonio.

Todo ser humano normalmente se orienta hacia la constitución de su hogar.

Nada más natural y más noble, sabiéndose como se sabe que buena parte de su felicidad y de su estabilidad emocional depende de este acontecimiento.

Pues bien, el individuo camina hacia el matrimonio sin preparación alguna, a pesar de la importancia que el mismo tiene para su vida. Lo mismo ocurre, desgraciadamente, con relación a la vida política y al ejercicio de la profesión.

Es indudable que la mejor preparación debería partir del propio hogar, sobre la base del entendimiento y de la armonía que debe reinar entre sus padres. No sólo el ejemplo, sino la exaltación de las virtudes del otro cónyuge hecha por el padre o por la madre, favorece la formación del hijo. Y no solamente la exaltación sino también la conversación franca en la que se hable de la

necesidad de que su hijo constituya un hogar, y de los deberes y virtudes que éste implica.

La preparación para el matrimonio sobreentiende adecuada orientación sexual que lo mismo podría ser llevada a cabo por el hogar o por la escuela. Todas las materias deberían participar de este empeño, aprovechando las situaciones ocasionales; pero las que mayor oportunidad tienen de hacerlo son las ciencias naturales, la economía doméstica y la educación física.

Un papel destacado y sistemático le estaría reservado a la orientación educacional. Ésta podría promover no sólo charlas y debates sobre el matrimonio y la educación sexual, sino también engalanar la escuela promoviendo campañas de divulgación con carteles alusivos al asunto, focalizando aspectos sanos del amor y enalteciendo la nobleza del casamiento y los deberes de los cónyuges para con la sociedad y con la prole.

18. Desarrollo del espíritu creador

Objetivo de la educación, en todos los niveles, es favorecer el desenvolvimiento del espíritu creador, del que tanto depende el desarrollo pleno de la personalidad del educando y de todas las actividades sociales. De ahí que las organizaciones escolares, en sus planes de estudio y métodos, debieran brindar oportunidades para el desenvolvimiento del espíritu creador en lugar de inhibirlo por medio de actividades estereotipadas que responden más a un modelo preestablecido que al desarrollo de las fuerzas creadoras del espíritu. Actividades que den alas a la imaginación y a la fantasía, y que estimulen la creatividad, son las que están necesitando las escuelas primaria, media y superior.

19. Desarrollo del espíritu crítico

Es éste uno de los principales objetivos de la educación. Si se consiguiese tan sólo desarrollar el espíritu crítico del educando, ya se habría conseguido mucho en el campo de la educación.

Toda disciplina debe dar oportunidad para el ejercicio del espíritu crítico, pues todas ellas pueden ofrecer motivos de reflexión y de comparación en lo que atañe a aspectos contradictorios, consideraciones de valor y de aplicación práctica, y a cuestiones vinculadas con las realidades sociales, humanas y físicas circundantes.

Es fundamental desarrollar el espíritu crítico, ya que, cada vez más, la vida social se ve envuelta en movimientos contradictorios, originados en intereses subalternos y egoístas, movidos por la improvisación, por la ignorancia y por la propaganda.

En casi todas las circunstancias de la vida moderna, el individuo sólo puede contar consigo mismo, con su espíritu crítico, de modo que no pueda ser envuelto por falsas creencias o desorientado por falsos ideales. El desarrollo

del espíritu crítico debería ser objetivo común de todos los tipos y grados de enseñanza.

La adolescencia, a pesar de las apariencias en contrario, es la mejor fase para desarrollar el espíritu crítico, ya que están en plena expansión, en el individuo, los nuevos esquemas de las consideraciones y deducciones lógicas. El adolescente comienza a abandonar el *espíritu mágico* que lo dominaba, e inicia su ingreso en el mundo de las consecuencias lógicas.

Para desarrollar el espíritu lógico, los adultos, cuando son sorprendidos en contradicción, no deben salir al cruce con sofismas o con el clásico: "¡Cállate. Tú no sabes lo que estás diciendo!" Por el contrario, debería hacerse notar lo procedente de los argumentos, estimularlos, y, si llega el caso, reconocer el propio error. Además, no hay nada que eduque tanto ni que eleve al adulto ante los ojos del alumno inmaduro, como el hecho de reconocer, honestamente, sus propias fallas. Es de esta actitud de donde puede nacer la *verdadera autoridad* y el *verdadero respeto*.

Urge, también, para que haya fortalecimiento del espíritu crítico, que la escuela abandone, de una buena vez, los métodos de enseñanza basados en la memorización y en la repetición. Hasta en la matemática, lamentablemente, ha sido éste el camino trillado para su enseñanza: *memorizar* y *repetir*. Es común comprobar, en la enseñanza de esta disciplina, la simple copia de teoremas y las demostraciones "prefabricadas", debiendo ser todo *memorizado* para ser luego *repetido*, punto por punto, en las pruebas de verificación del aprendizaje.

Los procesos de *memorización* y *repetición* atrofian, sencillamente, el raciocinio, ya que, de un modo general, la simple memorización se opone al dinamismo de la inteligencia, anulándolo. Se han visto casos en que el estudiante, "viciado" por esta manera de estudiar, se subleva cuando se le exige un mínimo de raciocinio y de autonomía en sus estudios.

Memorizando, el estudiante no es conducido a *reflexionar*, a *discernir*, a *descubrir*, a hacer uso de su inteligencia como instrumento de investigación y de busca de la *verdad*.

Repetimos: sólo el espíritu crítico podrá salvar al hombre de errores, y de los ludibrios de toda especie a que está sujeto, en todos los sectores. El desarrollo de dicho espíritu no es privilegio de ninguna disciplina. Todas se prestan admirablemente para este fin. Para ello dependen únicamente de las técnicas de enseñanza empleadas y del sentido de vitalidad y de articulación con la realidad viva y palpitante que se les confiera.

20. Enseñar a estudiar

Una de las finalidades de la escuela en todos los niveles, dentro de sus respectivos campos de acción y objetivos, es enseñar al educando a estudiar. Es impresionante la forma como la escuela descuida este aspecto tan decisivo en la formación del educando. Todo indica, mientras tanto, que la escuela media debe prestar la máxima atención a este asunto. Este aprendizaje será útil si hay continuidad en los estudios, en el nivel más elevado, y si no se

produce interrupción en la asistencia a clase. Empero, el *cómo estudiar* debería iniciarse en los bancos de la escuela primaria, toda vez que es lo que va a posibilitar la autoeducación.

Puede hasta decirse que *enseñar a estudiar o aprender a aprender* es uno de los objetivos máximos perseguidos por la enseñanza renovada y que satisface una apremiante necesidad del individuo, como es la de enfrentar las situaciones problemáticas que la vida en general le presenta constantemente y siempre con mayor frecuencia.

Enseñar a estudiar representa, pues, la posibilidad de que el individuo enfrente mejor un mundo sometido a constantes y cada vez más profundas transformaciones.

21. Formación de la mentalidad científica

Una de las grandes preocupaciones de la educación de hoy es la formación de la mentalidad científica, que consiste en convencer de la validez del *principio de causa y efecto*, es decir, que todo lo que ocurre en el mundo físico, social y mental tiene una causa, y esto porque nada se produce por mera casualidad...

La convicción de la veracidad de la relación *causa-efecto* puede inducir al hombre a tener más confianza en sí mismo y en la vida, persuadiéndolo de que él puede actuar sobre el mundo que lo rodea, de manera consciente y consecuente. Y más aún, de que él puede construir su propia vida, lejos de las "fatalidades inexorables...", dado que puede actuar sobre las causas que influyen en su vida, con el fin de lograr los efectos deseados.

22. Llevar a tener confianza en sí mismo

El presente objetivo es como un corolario del anterior, dado que si el individuo se convence de que puede actuar sobre los acontecimientos, no se sentirá ya inseguro o angustiado ante la vida, como un mero espectador de lo que ocurre...

Se necesita más aún. Es preciso llevar al individuo a experimentar con su acción sobre los acontecimientos, haciendo proyectos y ejecutándolos. De esa forma, el sujeto se animará a tomar iniciativas y a realizar empresas, y ganará confianza en sí mismo. A la vez, alcanzará satisfacción luego de las iniciativas que tome, aun cuando no sean las más acertadas ni las más fructíferas, pues lo que es preciso incentivar es el valor de pensar, proyectar y ejecutar, como forma de que el individuo gane confianza en sí mismo.

23. Formación moral y religiosa

La formación moral es presentada, intencionalmente, como último objetivo, habida cuenta de su importancia y significación en toda la vida del individuo.

El hombre es un ser esencialmente moral, impresionado por el valor, la razón y el significado de sus actos.

Uno de los motivos de la crisis de la adolescencia deriva del hecho de que el individuo ponga en duda el valor y la sinceridad de los actos de sus semejantes. El esfuerzo educativo, en esta etapa de la vida, consiste en llevar al adolescente a restablecer su confianza en el prójimo, a que acepte aquellas normas y valores que dignifican el comportamiento del hombre y que deben ser instilados desde la infancia.

La formación moral debe ser fruto, principalmente, del ejemplo continuado y de la coherencia. No hay nada que impresione más desagradablemente al inmaduro que la incoherencia de los adultos.

Así, dicha formación no debe ser fruto de sermones o de consejos, sino de buenos y continuados ejemplos, de coherencia, de respeto y de debates amplios y sinceros sobre los asuntos morales que preocupan al educando.

Los ideales de vida moralmente elevada, recta y honesta, deben ser instilados discreta y continuamente, en todas las circunstancias, principalmente en aquéllas en que los mentores de su educación pueden actuar de acuerdo con dichos ideales, pues, como hemos dicho, nada impresiona más al educando que el ejemplo.

Cabe destacar que la acción del profesor, como *ejemplo moral*, no cesa con la terminación de su clase. Por el contrario, aumenta fuera de la escuela. El docente tiene que ser un *ejemplo* dentro y fuera del establecimiento. Su comportamiento es seguido por los alumnos en toda instancia, y les impresiona mucho más lo que él hace fuera de la clase que lo que realiza dentro de ella. De esta suerte, el profesor tiene un compromiso de *coherencia moral* con sus alumnos, que se extiende durante las 24 horas del día.

La escuela debe constituirse en ambiente moralmente sano, funcionando como elemento condicionante para la formación del educando. En cuanto a este último objetivo, la orientación educacional también podrá prestar su eficiente colaboración, programando temas de naturaleza moral para los debates, promoviendo campañas de esa índole con fijación de carteles y murales alusivos a los temas tratados, en toda la escuela.

En lo que concierne a la formación religiosa, ésta debe llevarse a cabo paralelamente a la formación moral. También el profesor laico debe preocuparse por la formación religiosa del educando, no en el sentido de hacer proselitismo para este o aquel credo, sino para contribuir a la formación del espíritu religioso que, sobre todo tratándose de jóvenes, es tan necesario.

Así, para que esa acción alcance a todos los alumnos, indistintamente, el profesor podría colaborar en la formación religiosa de los mismos aprovechando, en primer lugar, los incidentes reales de la vida cotidiana. Al mismo tiempo que iría inculcando respeto por las convicciones religiosas de los demás, los estimularía para que cada uno *sea mejor religioso dentro de sus propias creencias*, en el sentido de un mejor servirse a sí mismo, al prójimo y a Dios. El profesor estaría desarrollando así en el alumno la actitud de *tolerancia*, tan necesaria para una vida comunitaria verdaderamente democrática. Inculcaría, además, respeto y meditación frente a las dudas que asolan al

hombre y que la ciencia, con todos sus progresos, está lejos de explicar, pues quedará siempre vigente el *gran misterio de todo lo que existe, explicado o no científicamente*.

Ése sería uno de los caminos para llevar a pensar en Dios como Creador Supremo, del cual, en última instancia, todos dependemos. El profesor debe asignar importancia al aspecto referido a *Dios, padre de todos los hombres*, sin distinción de credo, de raza, de color o de nacionalidad, por el cual todos los hombres deben quererse y respetarse como hermanos. La religión serviría, así, para dar sentido al ideal de *fraternidad universal*. Y todos los docentes podrían colaborar en esa auténtica cruzada de fraternización.

Al margen de las *clases de religión*, la escuela debe entrar en contacto con representantes de diversas religiones, y solicitarles auxilio cuando los alumnos necesiten asistencia religiosa más eficiente y directa. Esa acción debería tener la colaboración del departamento de Orientación Educacional.

Los alumnos de temperamento más meditativo, y volcados hacia los problemas de la fe, deberían merecer atención especial por parte de la dirección de la escuela, a fin de que tuviesen oportunidad para manifestar y desenvolver sus tendencias religiosas.

24. El respeto por el prójimo

Éste es, quizás, el objetivo máximo: desarrollar en el individuo un profundo y sincero respeto por el prójimo en todas las condiciones y en todas las circunstancias.

La vida personal y la vida social sólo pueden prosperar realmente si los hombres se respetan. Que no se amen o que no se admiren, pero que se respeten. La historia demuestra que el gran enemigo, el mayor enemigo del hombre ha sido, en todo sentido, el hombre mismo, porque no ha aprendido a respetar a sus semejantes.

Con criaturas humanas que se respeten y cooperen, prácticamente todos los problemas son superables; pero con el hombre que ataca a sus semejantes, en una actitud que denota una flagrante falta de respeto, no habrá conquistas tecnológicas capaces de proporcionarle paz y felicidad.

Es preciso, pues, estimular, desde la más temprana edad, el respeto por el prójimo, como la única forma capaz de conducir a una convivencia realmente digna y democrática.

IX. La educación, la sociedad y el hombre

La educación es el proceso social más generalizado entre los grupos humanos. Todos somos *educandos y educadores* al mismo tiempo.

Somos *educandos*, en cuanto sufrimos la influencia de otros; y somos *educadores* en cuanto ejercemos esa influencia.

Como siempre estamos sufriendo y ejerciendo influencia, podemos decir que todos somos, simultáneamente, *educandos y educadores* durante la vida entera.

A despecho de eso, algunos dejan de ser educandos con la muerte, pero continúan siendo educadores después de ella. Eso ocurre con las almas extraordinarias que sienten, por encima de todo, el deber de socorrer al hombre en sus flaquezas y limitaciones, orientándolo hacia caminos más amplios, en el intento de hacerlo más conocedor de si mismo, más eficiente, más humano y más feliz.

La educación es un proceso general que envuelve a la *sociedad y al hombre*. Es la preocupación de todas las colectividades desde que la *supervivencia* de la vida social, su *continuidad, estabilidad y progreso* dependen fundamentalmente de ella. Una sociedad sobrevive y tiene continuidad si sus valores culturales fueron transmitidos a las nuevas generaciones, confirmando cierta identidad entre el pasado y el presente.

Pero no se trata solamente de sobrevivir: también es preciso *progresar*. Una sociedad que no progresa, cae fatalmente en la rutina y ésta se encarga de hacerla *regresar, retroceder* o, si cabe, desaparecer.

El *progresar* es, pues, imperativo de supervivencia.

Pero no solamente es preciso *transmitir y conservar*, sino también perfeccionar la herencia cultural y crear nuevas formas de comportamiento que vengan a satisfacer las nuevas exigencias de la vida social, que está en continua evolución.

Surge, aquí, otra tarea para la educación: la de favorecer el *progreso social*.

Cuando una sociedad no se prepara convenientemente para atender las transformaciones sociales, tiende a *perecer* o se inclina hacia una *revolución*.

Así, para que una sociedad sea fiel a sus tradiciones y, al mismo tiempo, marche hacia la realización de su *destino*, que es el *progreso*, debe servirse de la educación. Esta educación, para ser válida, debe reflejar el *pasado*, debe atender las exigencias del *presente* y debe encaminar las aspiraciones colectivas hacia la realización del *futuro*. Únicamente así no habrá estancamiento ni regresión. Sólo así se evitará la revolución.

La educación es la mayor arma antirrevolucionaria de que puede disponer una sociedad. Es de mucho mayor alcance y eficacia que cualquier otro procedimiento de naturaleza represiva. El lema consiste, pues, en educar. Hacerlo en el sentido de formar personalidades conscientes de las realidades sociales de que participan. Educar en el sentido de transmitir la aspiración de mejoramiento *espiritual y material*, a fin de que la existencia pueda ser cada vez más rica, más amplia y de mayores posibilidades. Educar en el sentido de suministrar fundamentos mentales y técnicos capaces de conducir al hombre a una acción social plenamente integrada en las realidades y exigencias del momento. Educar en el sentido de posibilitar al hombre el disfrute de la belleza y de la poesía que la naturaleza y la sociedad pueden ofrecerle a cada instante. Educar para que las relaciones humanas se establezcan dentro de un clima de *responsabilidad y de igualdad*, para que todos puedan sentir la dignidad de ser hombres, sin la condición humillante de la subalternización forzada, de la

“menorvalía social”, derivadas de la falta de oportunidad para una *conveniente realización personal*. Educar, en suma, para que la cultura deje de ser fuente de privilegios y pase a ser motivo de nuevas y mayores obligaciones sociales para el individuo.

Es necesaria, para que haya mayor participación en la vida social, una adecuada preparación mental del hombre, no sólo para el mejor aprovechamiento de sus posibilidades intelectuales, sino también para una mejor integración dentro de los actuales y futuros patrones de comportamiento, requeridos por la sociedad en constante evolución.

No olvidamos la necesidad de perfeccionar, cada vez más, el espíritu crítico del hombre, único instrumento eficaz de defensa contra las sugerencias y estímulos desordenados que la creciente actividad social, en su aspecto de *competición*, le va arrojando, en cascadas, a través de la radio, de la televisión, de la prensa, de las diversas organizaciones comerciales, políticas, y también científicas. Todas estas formas de estímulos son capaces de *confundir y reducir el hombre a cero*, en lo que respecta a su propia determinación de orientar su vida.

Solamente el espíritu crítico puede salvar al hombre de los falsos ídolos que se levantan en todas partes para aplastarlo en lo que él tiene de propio e íntimo, que es *su libertad*.

Se nos hace difícil decir que es preciso llevar al hombre incluso a prevenirse de la misma ciencia que, día a día, se está erigiendo en nuevo y temible *dios pagano* que todo lo puede, que todo lo sofoca. La ciencia, como creación del hombre, tiene que subordinarse al propio hombre y no el hombre a ella, sea por el miedo o por su mal uso.

Es necesario destacar, también, que es imprescindible la preparación técnica del hombre, a fin de posibilitarle la utilización y el gobierno de los instrumentos creados por la ciencia, toda vez que éstos van aumentando en ritmo creciente, en cantidad y en diversificación, infiltrándose y haciéndose indispensables en todas las actividades. O el hombre se prepara técnicamente y participa de la producción y del consumo proporcionados por la ciencia, o no se prepara y queda al margen de la vida, relegado a las más ínfimas posibilidades sociales.

¿Qué posibilidades de realizarse socialmente evidencia en nuestros días el ciudadano sin calificación profesional? ¿A qué espectáculo asistimos, con referencia a los que abandonan el medio rural para volcarse sobre las ciudades en busca de mayores salarios? En su mayoría, estos hombres, sin preparación mental ni técnica, acaban fracasando cuando deben enfrentar las condiciones de la vida industrial.

Esto no ocurre exclusivamente con los emigrados de las zonas rurales; ocurre también con los habitantes de las zonas urbanas que apenas si reciben la educación a medias; que únicamente reciben preparación técnica con prescindencia de su preparación mental. Es difícil, en estas circunstancias, la aprehensión y la comprensión de los valores culturales de nuestra civilización. Se forma así, aquella mentalidad de *lo inmediato, de la trivialidad de los sentidos, de lo vulgar*. La vida, en estas circunstancias, no es plenamente

vivida. La fórmula de acción –y no es raro– pasa a ser simplemente ésta: obtener ventajas materiales a *costa de cualquier cosa*.

Así, los valores culturales de la ciencia, del arte, de la filosofía, de la religión, y también lo humano y lo sublime de la vida, desaparecen o se convierten en una diluida fuerza motivadora, no tienen sentido.

Estos individuos –víctimas de una educación defectuosa– cuando se vuelcan hacia algo que no sea *lo inmediato*, lo hacen de una manera intransigente, intolerante, fanática. Es que su mirada no va más allá de lo que, por casualidad, fue más o menos aprendido, erigiéndolo en una *verdad incontestable, única*.

En estas condiciones, el individuo no puede participar plenamente en la vida social, por cuanto los valores culturales le son adversos. No viven en él. No los siente ni los comprende.

Resumiendo: para que el hombre pueda integrarse en la sociedad moderna, necesita una preparación mental y técnica adecuada que sólo puede proporcionarle una educación conveniente. La formación de una conciencia colectiva, moldeada en la educación para todos los ciudadanos, puede determinar una disminución de las distancias sociales, principalmente económicas, y llegar a atenuar las fuentes de fricción entre las clases y los grupos sociales, que son las que llevan a las revoluciones.

Las transformaciones sociales serán atendidas no mediante la violencia, sino por medio de la cooperación e integración de todos en el complejo social, bajo la égida de la educación. Sólo la educación puede preparar al hombre para practicar la gran verdad cristiana de que todos somos hermanos, todos somos iguales, en los aspectos básicos de las necesidades mínimas para una vida efectivamente digna.

Otra importante tarea le está reservada a la educación, inicialmente de naturaleza individual, pero con reflejos colectivos. Es la de recibir y orientar al individuo, tal como es él, para una mejor integración en la sociedad.

La educación tiene, entre sus objetivos principales, el de formar la personalidad del educando, teniendo en cuenta sus peculiaridades. Se debe educar respetando la individualidad, tratando de no diluir el individuo en el grupo, sino resaltando lo que él tiene de propio, para que pueda colaborar mejor en la obra común de la sociedad. En vez de nivelar, se debe diversificar para unificar mejor. Pero esto sólo puede ser logrado tomando en consideración la realidad de cada uno. El individuo debe ser visto en sus peculiaridades como persona que siente, que tiene sus posibilidades y posee una sensibilidad diferente de la de los demás.

La educación no puede realizarse sobre la base de un prototipo ideal fijo, único, que deba ser inculcado a todos los educandos. El escolar debe ser respetado en su individualidad y no puede ser forzado a *ser lo que no es*, ni humillado por medio de comparaciones que, en última instancia, nada significan. A través de la educación, cada uno debe ser llevado a hacer *lo que pueda*, y no *lo que deseamos que haga*. Todo individuo tiene derecho a *ser lo que es*, sin apelar al espantajo de un estereotipo para encontrar su lugar en la sociedad. La educación debe favorecer en lugar de dificultar la manifestación y el desenvolvimiento de las peculiaridades de cada uno. Únicamente así, la vida del

individuo puede tener sentido, al mismo tiempo que la sociedad se va enriqueciendo con la mayor diversificación de sus actividades.

La educación debe contribuir a hacer más explícitas las posibilidades de cada uno en lugar de pretender ajustarlas a un patrón según un tipo ideal e inexistente de individuo. La realidad de cada uno no tiene ni ha tenido el reconocimiento ni la asistencia que sería de desear por parte de los responsables de la formación del alumno.

El educando es visto como hijo, alumno o creyente; difícilmente se lo ve como persona original, aislada, que puede actuar en forma *limitada y diferente* de los otros; que se sensibiliza de un modo distinto de los demás, y que aspira a un plano propio de vida.

Para economizar esfuerzos y para facilitar el control, queremos, acaso, que los individuos sean uniformes. Pero, si entre nuestros deseos éste es el que mejor se ajusta a las exigencias administrativas y disciplinarias, bien distinta es la realidad humana, que se presenta extraordinariamente variada, al punto de que cada individuo es diferente de los otros.

Por eso, los procesos de la educación deben ser, en lo posible, amplios, variados y flexibles, a fin de que los individuos puedan ser atendidos en su realidad propia y única. Urge, para eso, que todos nosotros –padres, profesores y sacerdotes– nos reeduquemos para podernos sentir hombres en nuestra calidad de personas únicas. Verlo y sentirlo, no a través del *concepto abstracto de hombre*, sino a través de su realidad palpitante, dinámica y original, que se manifiesta en cada uno de nosotros.

Para podernos orientar, realmente, hacia la formación, cabe que nos esforcemos por comprender y sentir lo que pasa en el individuo. Necesitamos identificarnos con él. Solamente así estaremos en condiciones de conducirlo para que se realice en el sentido que le sea más propio y más conveniente. Dejar de ver en el individuo lo que le es propio, para deformarlo y aprisionarlo en un molde artificial (que casi nunca le queda bien), es bastante perjudicial para su formación. La manera de ser de cada uno, como ya hemos dicho y volvemos a repetir, no es conocida. Veamos algunos ejemplos:

1º Muchos padres se quejan de la rebeldía de algunos de sus hijos y del comportamiento desigual de los mismos.

Es común oír esta queja: “Juancito es un buen hijo. Me proporciona todas las satisfacciones. Pero Pedrito, ¡mi Dios!, es la oveja negra de la familia...” Y, como queriendo presentar un salvoconducto para sus deberes de padre, agrega: “Y vea, señor, que yo trato igualmente a todos mis hijos...”.

Reparemos en estas palabras: “...yo trato igualmente a todos mis hijos...”. Esto significa que los hijos son vistos y tratados como si fuesen iguales, como si no fuesen seres humanos diferentes que, por eso mismo, exigen un trato diferente.

2º Muchos profesores se quejan de que solamente algunos alumnos aprovechan sus clases, y comentan: “Yo doy la misma clase para todos, asigno las mismas tareas, en fin, exijo lo mismo de todos; si no aprenden es porque no quieren...”

Reparemos: "...exijo lo mismo de todos..." como si todos pudiesen responder a los mismos estímulos; como si todos tuviesen las mismas posibilidades y revelasen las mismas tendencias...

Otra queja común por parte de los profesores es la de que, en años anteriores, se obtenía mayor aprovechamiento y que la manera de desarrollar el programa y de dictar las clases sigue siendo la misma...

Esta expresión es significativa: "...la manera de desarrollar el programa y de dictar las clases sigue siendo la misma...", sin advertir ellos que el mal reside precisamente en eso: desarrollar el programa y dictar las clases del mismo modo, sin tener en cuenta el cambio en el tipo de alumnos que le han sido confiados.

3° Muchos sacerdotes también, se quejan de que sus enseñanzas no son apreciadas por todos los fieles y que sus prédicas catequísticas no llegan a ser asimiladas por el número razonable de personas que sería de esperar.

El problema es el mismo. La misma prédica dirigida a todos, con las mismas palabras, los mismos argumentos... cuando cada oveja presenta situaciones conflictivas diferentes y reclama atención y asistencia especiales...

En cierta ocasión lamentábase un piadoso sacerdote de que la asistencia a los sermones disminuía a ojos vista y no atinaba a dar con las causas de esta deserción. Le respondimos, entonces, que hiciese la experiencia de poner en funcionamiento una especie de *consultorio*, para realizar en él entrevistas con sus parroquianos, de manera que pudiesen ellos relatar sus dificultades espirituales y materiales, y así pudiese la religión asistirlos en forma más objetiva y eficiente. No sabemos si la sugerencia fue puesta en práctica.

Otro aspecto que debe destacarse: las escuelas imponen las mismas disciplinas, los mismos programas y las mismas actividades a todos los alumnos, como si todos presentasen idénticas virtualidades y aptitudes, y manifestasen los mismos intereses.

La falta de diversificación de las actividades escolares está llevando a resultados conocidos, tales como el abandono de la escuela y las reprobaciones.

La escuela (principalmente la escuela media) debe exigir mayor diversificación en sus planes de estudio para poder atender a los alumnos de acuerdo con sus posibilidades reales.

Por todo eso es que decimos no estar habituados a ver al individuo como él es, en su realidad, en aquello que tiene de idéntico y en lo que tiene de diferente de los demás.

Es necesario hacer notar lo siguiente: *lo que cada uno tiene de diferente no debe ser sofocado; debe ser perfeccionado y orientado* en un sentido de aceptación social, para su mejor aprovechamiento, en beneficio del individuo y de la colectividad.

Solamente así cada uno puede ser lo que es, de manera que llegue a ser mejor ciudadano. Son, pues, oportunas, dos recomendaciones:

1. Miremos al ser humano en su realidad efectiva, ayudándolo en sus necesidades y llevándolo a realizarse en aquello que verdaderamente puede hacer, según sus posibilidades y aspiraciones.

2. No utilicemos los mismos estímulos para todos los educandos. Los estímulos deben ser diferenciados a medida que vayan siendo diferentes los individuos.

Resumiendo, puede decirse que corresponde a la educación:

1. Transmitir el legado cultural válido, de una generación a otra.
2. Enriquecer ese mismo legado, con perfeccionamiento de algunas formas y acrecentamiento de otras, a fin de que sean atendidas las nuevas necesidades sociales.
3. Favorecer el progreso social, mediante el esclarecimiento y la adecuada formación del mayor número posible de ciudadanos.
4. Evitar las revoluciones sociales con la atenuación de las distancias sociales y de los motivos de conflictos.
5. Preparar al individuo, intelectual y técnicamente, a fin de posibilitarle una efectiva integración social.
6. Llevar al individuo a participar de la vida social, tanto en su aspecto material como en el espiritual.
7. Ver al individuo en su realidad humana, para que sea convenientemente asistido y pueda realizarse mejor como personalidad, de modo que llegue a ocupar en la sociedad un lugar en el que pueda ser más útil a la comunidad y a sí mismo.

2. Didáctica

1. Introducción

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Puede decirse, además, que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La didáctica se interesa no tanto *por lo que va a ser enseñado*, sino *cómo va a ser enseñado*.

Las preocupaciones de los educadores acerca de los estudios referidos a la didáctica son recientes. Se está produciendo, igualmente, una toma de conciencia en lo que concierne a la necesidad de la didáctica en la formación del educando. Adviértese, asimismo, un acentuado interés respecto de la formación didáctica del profesor de cualquier nivel de enseñanza.

Hasta no hace mucho tiempo era creencia generalizada que, para ser buen profesor, bastaba *conocer bien* la disciplina para enseñarla bien. Pero es preciso más; sobre todo una conveniente formación didáctica. No es únicamente la materia lo valioso; es preciso considerar también al alumno y su medio físico, afectivo, cultural y social. Claro está que, para *enseñar bien*, corresponde tener en cuenta las técnicas de enseñanza adecuadas al nivel evolutivo, intereses, posibilidades y peculiaridades del alumno.

A pesar de ser la didáctica una sola, indica procedimientos que resultan más eficientes según se trate de la escuela primaria, la secundaria o la superior.

La didáctica de la escuela primaria fue la que se desarrolló en primer término, debido a que los estudios objetivos y científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto. En este nivel, alcanzó prioridad también en el plano específicamente didáctico, pues las escuelas destinadas a la formación de maestros primarios son anteriores a las de formación del profesor de enseñanza media.

El reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario en lo que atañe a la orientación de la enseñanza y en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del escolar.

Todavía el adolescente y el adulto son tratados como "máquinas lógicas", razón por la cual en la escuela secundaria y en la superior sigue predominando el más inconsecuente "intelectualismo" basado en una pura memorización de temas. No obstante, se advierte ya un cambio de actitud didáctico-pedagógica

con relación a estos dos niveles de enseñanza, con reales beneficios para ambos.

En mérito a los factores señalados, las didácticas de la escuela media y superior permanecieron a la zaga de los avances de la correspondiente a la escuela primaria.

Está fuera de duda la necesidad de preparación didáctica del profesorado de nivel primario, medio y superior, de manera que se lleguen a superar los desencuentros entre escuela y alumno, que, lamentablemente, se han generalizado en nuestros días.

La didáctica contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del profesor, y, al mismo tiempo, hace más interesantes y provechosos los estudios del alumno.

II. Concepto de didáctica ✓

Didáctica viene del griego *didaktiké*, que quiere decir *arte de enseñar*. La palabra *didáctica* fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui*, o sea, *Principales Aforismos Didácticos*. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657.

Así, pues, *didáctica* significó, primeramente, *arte de enseñar*. Y como *arte*, la didáctica dependía mucho de la *habilidad para enseñar*, de la *intuición* del maestro, ya que había muy poco que aprender para enseñar...

Más tarde, la didáctica pasó a ser conceptuada como *ciencia y arte de enseñar*, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a *cómo enseñar mejor*.

La didáctica puede entenderse en dos sentidos: amplio y pedagógico.

En el sentido *amplio*, la didáctica sólo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones socio-morales. En esta acepción, la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente por la forma de hacer que el educando aprenda algo. Lo mismo para producir hábiles delincuentes que para formar auténticos ciudadanos.

Sin embargo, en el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Se puede, más explícitamente, vincular el concepto de didáctica al de educación y se tendrá entonces el siguiente concepto: "La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad *dirigir* el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita *encarar* la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable".

La acción didáctica puede enfocarse, desde el punto de vista del maestro o del alumno, en la siguiente forma:

Punto de vista del maestro	Punto de vista del alumno	
1. ¿Quién enseña?	¿Quién dirige el aprendizaje?	Maestro.
2. ¿A quién enseña?	¿Quién aprende?	Alumno.
3. ¿Cómo enseñar?	¿Cómo orientar el aprendizaje?	Metodología.
4. ¿Cuándo enseñar?	¿Cuándo orientar el aprendizaje?	Fase evolutiva del alumno.
5. ¿Qué enseñar?	¿Qué aprender?	Contenido, disciplina o área de conocimientos.
6. ¿Para qué enseñar?	¿Para qué aprender?	Objetivos.
7. ¿Dónde enseñar?	¿Dónde aprender?	En la escuela o en cualquier otro local que se revele más adecuado y eficaz para la enseñanza o el aprendizaje.

Es preciso destacar, sin embargo, que la didáctica se interesa, en forma preponderante, por *cómo enseñar* o *cómo orientar el aprendizaje*, aun cuando los demás elementos son factores importantes para que la enseñanza o el aprendizaje se realicen con mayor eficacia, claro está, en el sentido de los fines de la educación.

Sería interesante hacer una distinción entre *enseñanza* y *aprendizaje*, desde el punto de vista didáctico, porque el binomio *enseñanza-aprendizaje* es una constante de la acción didáctica.

1. La *enseñanza*. Enseñanza viene de *enseñar* (lat. *insegnare*), que quiere decir dar lecciones sobre lo que los demás ignoran o saben mal. Sin embargo, en didáctica, la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del maestro puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue). Así, la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje del alumno, sea por los recursos didácticos que fuere. En resumen, es enseñanza cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente.
2. El *aprendizaje*. Aprendizaje deriva de *aprender* (lat. *apprehendere*): tomar conocimiento de, retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de "tomar posesión" de algo aún no incorporado al comportamiento del individuo. Puede considerarse en dos sentidos. Primero, como acción destinada a modificar el comportamiento; segundo, como resultado de esa misma acción. El aprendizaje es el acto por el cual el alumno modifica su comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que está implicado. Así, el

aprendizaje resulta del hecho de que el alumno se empeñe en una situación o tarea, espontánea o prevista. La situación puede preverse y enfrentarse mediante procedimientos sugeridos por el alumno mismo (*autoenseñanza*) o sugeridos por el maestro (*enseñanza*). Todo aprendizaje puede ser predominantemente intelectual, emotivo o motor. En cuanto a la manera de aprender, se observa que no hay una única forma, y que ésta puede variar según los objetivos deseados y lo que hay que aprender. De ahí que la enseñanza no pueda encerrarse en una sola teoría del aprendizaje y que las aproveche todas, según la fase evolutiva del educando, el fenómeno a aprender y los objetivos deseados.

El aprendizaje puede realizarse desde el punto de vista de la enseñanza (el docente dirige el aprendizaje), de tres maneras diferentes:

- a) el alumno estudia solo, en función de sus reales posibilidades personales: *enseñanza individualizada*;
- b) el alumno estudia junto con otros compañeros, en una tarea de cooperación: *estudio en grupo*;
- c) el alumno estudia junto con otros compañeros y además por sí mismo, realizando las mismas tareas indicadas para toda la clase y avanzando junto con los compañeros: *enseñanza colectiva*.

III. Objetivos de la didáctica

Los objetivos de la didáctica, en términos educacionales, convergen para posibilitar una realización más eficiente del concepto de educación y de sus objetivos generales o particulares, mediatos o inmediatos, los que pueden expresarse en la siguiente forma:

1. Llevar a cabo los propósitos de lo que se conceptúe como educación.
2. Hacer la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje, más eficaces.
3. Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que puedan hacer la enseñanza más consecuente y coherente.
4. Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno, de modo de ayudarlo a desarrollarse y a realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
5. Adecuar la enseñanza a las posibilidades y a las necesidades del alumno.
6. Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
7. Orientar el planeamiento de las actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
8. Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
9. Hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las necesidades del alumno y de la sociedad.
10. Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje.

IV. Bases de la didáctica

Para hacerse más consecuente, la didáctica tiene que recurrir a conocimientos de diversas ciencias, principalmente de la biología, la psicología, la sociología y la metodología científica, coordinados por la visión filosófica que se tenga de la educación.

Esa visión filosófica de la educación hará el papel de integradora de todos los elementos, para coordinarlos con el objetivo principal, que es la realización de los propósitos de la educación en el comportamiento del alumno y en la sociedad.

Hacer al hombre libre y responsable; hacer que la sociedad sea abierta, cooperadora y solidaria.

La biología instruirá sobre la fatiga y las fases evolutivas del alumno, con sus diversos intereses y necesidades.

La psicología enseñará lo referente a los procesos que más favorecen el desarrollo de la personalidad y que contribuyen con mayor eficacia a la realización del aprendizaje.

La sociología instruirá sobre las formas de trabajo escolar que desarrollan la cooperatividad, el respeto mutuo, el liderazgo y el clima comunitario.

Corresponde aquí hacer un llamado de alerta contra el peligro de los exclusivismos, tanto en lo que respecta a la orientación psicológica que se adoptará, como en cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza.

La didáctica tiene que hacer un esfuerzo muy grande para mostrar claramente en qué, cómo y cuándo es útil aplicar la orientación de una escuela o una concepción psicológica, relacionada con la reflexología, el conductismo, la teoría gestáltica, el psicoanálisis, el existencialismo, el funcionalismo o el geneticismo.

Cada escuela o cada concepción psicológica da una visión parcial del comportamiento humano y sería deformar la realidad psicológica o proponerse no alcanzar los objetivos de la educación si, en la orientación del aprendizaje o en la estructuración de los métodos y técnicas de enseñanza, se adopta una única posición psicológica.

El estudio y la perspicacia son necesarios para aplicar una u otra concepción en la realización de la enseñanza, según el tipo de aprendizaje a que se tiende y los objetivos deseados.

Cabe decir aquí que el *eclecticismo* psicológico es el que más interesa a la didáctica, no para evitar una *definición psicológica*, sino porque ninguna de ellas abarca o explica, en forma convincente y en su totalidad, el comportamiento y el aprendizaje humanos.

V. Elementos didácticos

La didáctica tiene que considerar seis *elementos fundamentales* que son, con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la

materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social.

EL ALUMNO. El alumno es quien aprende; aquél por quien y para quien existe la escuela. Siendo así, está claro que es la escuela la que debe adaptarse a él, y no él a la escuela. Esto debe interpretarse de un modo general. En la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se oriente hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela. Para ello, es imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir al alumno tal como él es, según su edad evolutiva y sus características personales. Esto debe ser así a los efectos de conducirlo, sin choques excesivos ni frustraciones profundas e innecesarias, a modificar su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad. Esto se cumple si la escuela, desde el comienzo, se adapta al alumno, y si, sobre la base de su acción educativa, éste se va adaptando poco a poco a ella.

LOS OBJETIVOS. Toda acción didáctica supone objetivos. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas, tales como: modificación del comportamiento, adquisición de conocimientos, desenvolvimiento de la personalidad, orientación profesional, etc. En consecuencia, la escuela existe para llevar al alumno hacia el logro de determinados objetivos, que son los de la educación en general, y los del grado y tipo de escuela en particular.

EL PROFESOR. El profesor es el orientador de la enseñanza. Debe ser fuente de estímulos que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso del aprendizaje. El deber del profesor es tratar de entender a sus alumnos. Lo contrario es mucho más difícil y hasta imposible. El profesor debe distribuir sus estímulos entre los alumnos en forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades. No debe olvidarse que, a medida que la vida social se torna más compleja, el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador y guía, para la formación de la personalidad del educando.

LA MATERIA. La materia es el contenido de la enseñanza. A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela. Para entrar en el plan de estudios, la materia debe someterse a dos selecciones:

1° La primera selección es para el plan de estudios. Se trata de saber cuáles son las materias más apropiadas para que se concreten los objetivos de la escuela primaria, secundaria o superior. En este aspecto es importante el papel que desempeñan la psicología y la sociología, en lo que atañe a la atención de los intereses del educando y sus necesidades sociales.

2° La segunda selección es necesaria para organizar los programas de las diversas materias. Dentro de cada asignatura, es preciso saber cuáles son los temas o actividades que deben seleccionarse en mérito a su valor funcional, informativo o formativo. La materia destinada a constituir un programa debe sufrir otra selección por parte del profesor; ésta se lleva a cabo durante la elaboración del plan de curso, teniendo en cuenta las realidades educacionales y mesológicas de cada escuela junto con las posibilidades que ofrece cada clase.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA. Tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los alumnos. Métodos y técnicas deben propiciar la actividad de los educandos, pues ya ha mostrado la psicología del aprendizaje la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos. La enseñanza de cada materia requiere, claro está, técnicas específicas; pero todas deben ser orientadas en el sentido de llevar al

educando a *participar* en los trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición del mero *oír, escribir y repetir*. Por el contrario, sean cuales fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando *viva* lo que está siendo objeto de enseñanza.

MEDIO GEOGRÁFICO. ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL. Es indispensable, para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio donde funciona la escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales. La escuela cumplirá cabalmente su función social solamente si considera como corresponde el *medio* al cual tiene que servir, de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en la que debe participar.

VI. División de la didáctica

Según Comenio, en su *Didáctica Magna*, la didáctica se divide en *matética, sistemática y metódica*.

1. *Matética*: se refiere a *quién aprende*, esto es, al alumno. Es fundamental saber quién aprende, hacia quién va a ser orientado el aprendizaje, a fin de que se logre la adecuación de la enseñanza, ya que –contra lo que expresa el mismo Comenio– no es posible enseñar todo a todos... Para que la enseñanza resulte eficiente, es preciso tener en cuenta la madurez y las posibilidades del que aprende, además de sus intereses, su capacidad intelectual y sus aptitudes. En consecuencia, es imprescindible que el profesor conozca a quién va orientar en el aprendizaje, a los efectos de establecer las adecuaciones que requiera la enseñanza.

2. *Sistemática*: se refiere a los *objetivos* y a las *materias* de enseñanza. Así, la didáctica confiere mucha importancia a las metas a alcanzar y al vehículo utilizado para alcanzarlas, es decir, a las materias del plan de estudios.

3. *Metódica*: se refiere a la ejecución del trabajo didáctico, al arte de enseñar propiamente dicho. Acerca de este punto, Comenio dejó recomendaciones valiosas, algunas de las cuales todavía están hoy muy lejos de considerarse superadas.

La didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales y particulares, esto es, con relación a la enseñanza de todas las materias, o con relación a una sola disciplina. Esto da lugar a una didáctica general y a diversas didácticas especiales.

1. **DIDÁCTICA GENERAL.** Está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidos para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de un modo general, sin descender a minucias específicas que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de indicar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña.

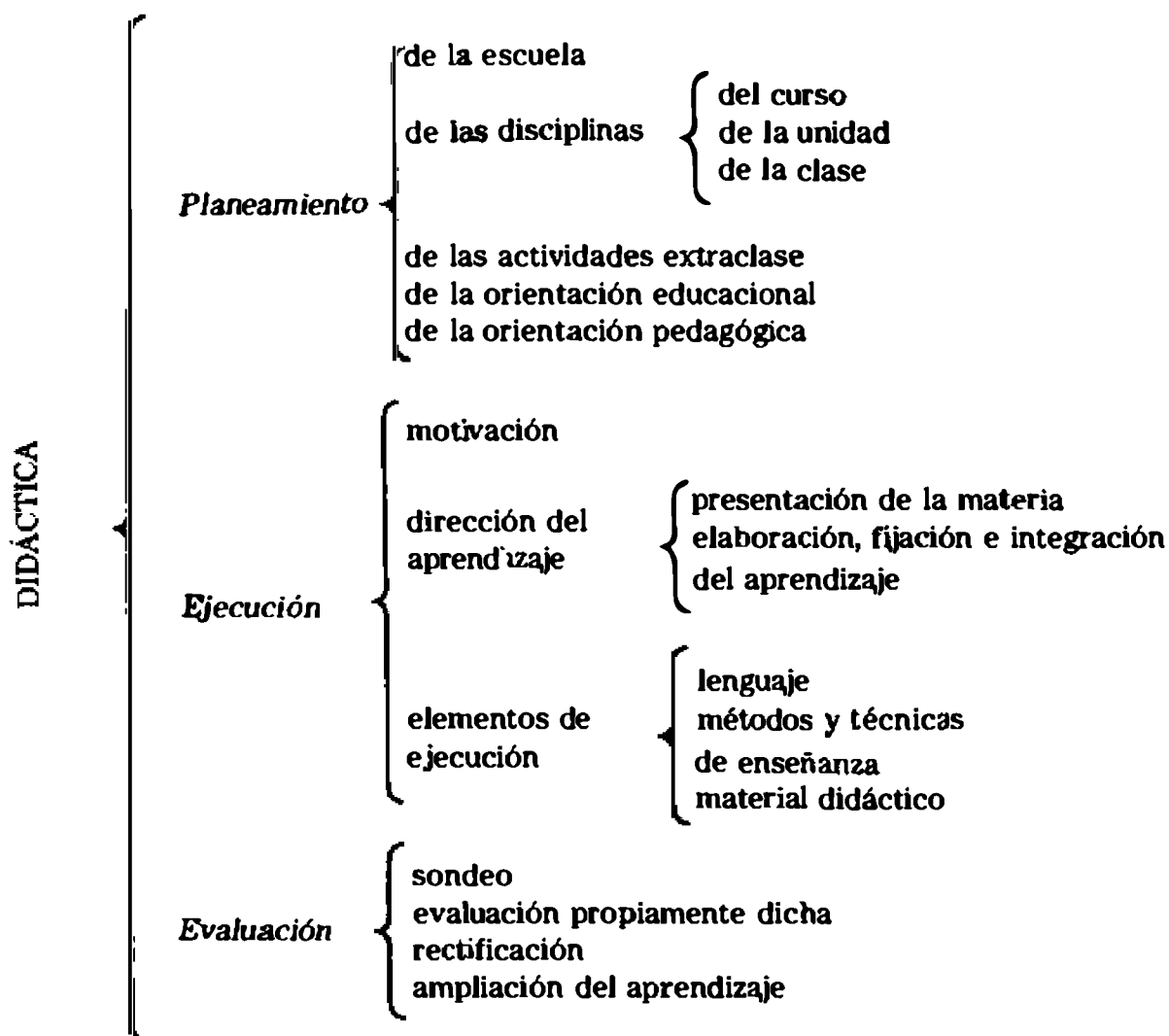
La didáctica general, para ser válida, debe estar vinculada a las circunstancias reales de la enseñanza y a los objetivos que la educación procura concretar en el educando.

Fuera de eso, será una didáctica de "recetario", de "reglitas", sin la vitalidad necesaria para suscitar actitudes e ideales en el alumno.

La didáctica general, en el intento de dirigir correctamente el aprendizaje, abarca, por su parte:

- El *planeamiento* (de la escuela, de las disciplinas—del curso, de la unidad y de la clase—, de la orientación educacional y pedagógica, y de las actividades extraclase).
- La *ejecución* (motivación; dirección del aprendizaje, o sea, presentación de la materia, elaboración, fijación e integración del aprendizaje; elementos de ejecución como el lenguaje, los métodos y técnicas de enseñanza, y material didáctico).
- La *evaluación* (sondeo, evaluación propiamente dicha, rectificación y ampliación del aprendizaje).

Estos aspectos pueden ser representados en la siguiente sinopsis:



Igualmente, se puede decir que la acción didáctica consta de tres momentos

1. Planeamiento. Enfocado hacia los planes de trabajo adaptados a los objetivos, a alcanzar, a las posibilidades, aspiraciones y necesidades de los alumnos, y a las necesidades sociales.

2. Ejecución. Orientada hacia la práctica efectiva de la enseñanza, a través de las clases, de las actividades extraclase y demás actividades de los alumnos, dentro y fuera de la escuela.

3. Evaluación. Dirigida hacia la certificación de los resultados obtenidos con la ejecución. ¿Los objetivos fueron alcanzados y el planeamiento estuvo de acuerdo con la realidad de los alumnos? A través de la verificación, se llega a la conclusión de si es preciso o no llevar a cabo rectificaciones de aprendizaje, modificaciones en el planeamiento, y si, además, es conveniente promover una ampliación del aprendizaje.

2. DIDÁCTICA ESPECIAL. Puede ser encarada desde dos puntos de vista:

1° Con relación al nivel de enseñanza. Se tiene así una didáctica de la escuela primaria, secundaria o superior.

2° Con relación a la enseñanza de cada disciplina en particular, como matemática, geografía, historia, ciencias naturales, etc. La didáctica especial es considerada generalmente en este segundo aspecto, esto es, abarca el estudio de la aplicación de los principios generales de la didáctica, en el campo de la enseñanza de cada disciplina.

De acuerdo con esta segunda acepción, la didáctica especial estudia la aplicación de los principios de la didáctica general en la enseñanza de diversas asignaturas y de una manera específica. Sus preocupaciones principales en este campo son:

- a) estudio de los problemas especiales que plantea la enseñanza de cada disciplina, tales como: selección de los contenidos, técnicas de enseñanza que se estimen más eficientes, particularidades metodológicas, dificultades en la enseñanza de ciertos asuntos, etc.;
- b) análisis de los programas de las diversas disciplinas en extensión y en profundidad, y su reestructuración teniendo en cuenta las posibilidades de los alumnos, condiciones y necesidades del medio en que funciona la escuela;
- c) determinación de los objetivos de cada disciplina, considerando los objetivos de cada nivel de enseñanza.
- d) estudio de los planes de clase adecuados a cada disciplina y a cada fase del aprendizaje;
- e) estudio de pruebas que se revelen como las más eficientes en la verificación del aprendizaje de las diversas disciplinas;
- f) investigación de medios para resolver las dificultades de la enseñanza en el campo de cada disciplina.

Exponemos a continuación un programa mínimo de didáctica especial, aplicable a cualquier materia y que, para una mejor ejemplificación, será elaborado con relación a la enseñanza de la geografía:

1. Didáctica general y didáctica especial.
2. Objetivos de la enseñanza de la geografía en la escuela primaria o media.
3. El profesor de geografía.
4. Los alumnos que van a estudiar geografía.

5. Análisis e interpretación de los programas vigentes de geografía. Los programas mínimos y su desenvolvimiento regional; su articulación con el medio, con las demás disciplinas y con actividades profesionales.
6. Planeamiento de la enseñanza de la geografía: plan del curso, de la unidad, de la clase y de las actividades extraclase.
7. La motivación en la enseñanza de la geografía.
8. Técnicas para la enseñanza de la geografía.
9. Dificultades en la enseñanza de la geografía.
10. Material didáctico en la enseñanza de la geografía.
11. Fijación e integración del aprendizaje en la enseñanza de la geografía.
12. Verificación del aprendizaje en la enseñanza de la geografía. Pruebas mensuales y exámenes.
13. Material bibliográfico para la enseñanza de la geografía (compendios didácticos, tratados, revistas, obras de consulta para enriquecer el contenido y la didáctica).

VII. La educación y la didáctica

La escuela es una exigencia de la complejidad de la vida social, que no permite a la familia, por carecer ésta de tiempo y de preparación, habilitar a los hijos para que se integren satisfactoriamente a las actividades normales de la sociedad.

La escuela está destinada, pues, a realizar o ayudar a realizar la tarea de la familia, que consiste en la integración profesional, cultural y social de sus hijos. Para eso, la escuela debe *instruir*, suministrando conocimientos y técnicas que permitan la acción individual en el mundo contemporáneo. Pero la obligación de la escuela no es solamente *instruir*; es también –y fundamentalmente– *educar*, esto es, dar *sentido moral* al uso de la geografía en la escuela primaria o media, a los conocimientos y técnicas y, en suma, dar *sentido de responsabilidad* a los actos individuales.

La acción de la escuela es, por lo tanto, mucho más que instruir. Es guiar al educando por entre las aprensiones, dudas y aspiraciones, a fin de que pueda ser más útil a los demás y a sí mismo.

Educar es mostrar que la vida no es una competición en la cual uno tiene que vencer al otro; que el otro no es un enemigo; que la vida es, por encima de todo, un acto de cooperación por medio del cual ayudamos para ser, a la vez, ayudados.

Educar es convencer al educando de que él es siempre capaz de realizar algo útil para sí y para sus semejantes. Es mostrar que el egoísmo no tiene sentido en una vida que nos toca vivir junto con los otros, ayudando y siendo ayudados. Es demostrar que el educando es capaz, que puede *superarse* a través de esfuerzos que tienden cada vez a mayores realizaciones.

Instruir y educar: he aquí las finalidades de la escuela, que son, al mismo tiempo, las aspiraciones de la familia. Si, en efecto, éstas son las finalidades de la escuela, ¿cómo realizarlas? Ésta es la pregunta que debemos formularnos: ¿cómo *instruir y educar*?

Esta pregunta sólo puede ser respondida por la didáctica.

La didáctica es la que dice cómo debe proceder la escuela para que sus alumnos aprendan con mayor eficiencia y de manera más integrada.

La didáctica no es, entonces, como muchos afirman, un simple depósito de *reglitas*. La didáctica es la orientación segura del aprendizaje; la que nos dice cómo debemos proceder a fin de hacer la enseñanza más provechosa para el educando; cómo debemos proceder para que éste quiera educarse; de qué modo actuar para que la escuela no se transforme en una camisa de fuerza, sino que sea una indicadora de caminos que den libertad a la personalidad. La didáctica es el instrumento y el camino que la escuela debe recorrer en su forma de acción, junto a los educandos, para que éstos se eduquen y quieran realmente educarse.

La didáctica debe conducir a la realización plena, a través de una orientación ajustada a la *manera* y a la *capacidad* de aprender de cada uno, acompañada de *comprensión*, de *seguridad* y de *estímulo*.

La didáctica está destinada a dirigir el aprendizaje de cada alumno, para que éste se eduque y se convierta en un buen ciudadano. Los objetivos de la educación tienen que ser alcanzados, y la didáctica nos dirá cómo debemos proceder para que esto ocurra.

Es forzoso reconocer que dos tendencias se enfrentan en el campo de la didáctica:

Una, intentando reducir la acción educativa a una pura técnica, fría y calculada, transformando la enseñanza en un amontonamiento de reglas, normas y esquemas. Así, los procedimientos, excesivamente *tecnificados*, pasan a ser *un fin* y no *un medio*.

Otra, repudiando todo tecnicismo didáctico, procurando tan sólo la vivencia de los hechos, en la cual pasa a tener preponderante importancia la figura del profesor que, con su actuación personal, atrae al educando hacia los estudios.

Las dos posiciones han sido exageradas. Ni toda la educación se efectúa a través de procedimientos puramente técnicos, ni se concreta solamente apelando a la personalidad del educador. Es necesaria la fusión de las dos posiciones: la actuación del profesor, con su personalidad capaz de impresionar al educando, aliada a las técnicas que orienten, estimulen y hagan más eficientes los estudios.

VIII. El profesor y la didáctica

Sin didáctica, como hemos venido señalando, la enseñanza se torna difícil si no contraproducente. Es la didáctica la que debe ayudar al profesor en su acción docente.

Es muy común oír a los alumnos elogiar a ciertos profesores en cuanto a sus conocimientos, pero criticándolos como docentes: "Él es un *cráneo*, pero no sabe enseñar"; "La clase del profesor X también es buena, pero el desorden en el aula no deja a la gente aprender nada"; "Yo necesito de esa materia, pero el profesor hace cada confusión en la cabeza de la gente, que no se gana nada con

prestar atención". O también: "Mi profesor de matemática sabe mucho y sus clases debían ser dadas para otros profesores. Yo, que *no tengo base*, no consigo seguirlo en sus explicaciones..."

La *falta de base* por parte del alumno ha sido siempre una óptima disculpa para la *mala enseñanza*, para la falta de didáctica de muchos profesores. Y muchos alumnos llegan a repetir que no aprenden porque *no tienen base*.

Lo peor es que muchos profesores se convencen de esa *falta de base* de los alumnos. Nunca se les ocurrió hacer que sus clases sean accesibles y comprensibles al tipo de alumnos de que disponen. En algunos casos, es posible que la *tañ falta de base* perjudique realmente el aprendizaje del alumno; pero, en la mayoría de los casos, el fracaso de la enseñanza debe ser atribuido al profesor, por falta de didáctica, por no saber adecuar las clases a sus alumnos.

Veamos algunos casos de falta de didáctica. Ya sorprendemos diálogos como éstos:

—Hijo mío, ¿no vas a estudiar? Mañana tienes prueba mensual...

—Mira, aquí, papá... ¿cómo quieres que estudie? El profesor *dio todo esto* en pocas clases.

Y el pobre alumno, desolado, muestra 40 o 50 páginas del libro adoptado, como diciendo: "¡Así no es posible estudiar...!".

Los profesores que así proceden, afirman casi siempre:

"El programa será cumplido íntegramente...", sin indagar si el correspondiente aprendizaje podrá ser integralmente logrado por el alumno.

Otro hecho que llama la atención, son los profesores que proceden como la abeja que liba de flor en flor, esto es, que no siguen compendio alguno, obligando a los alumnos a estudiar por los célebres "apuntes de clase". En este caso se da tanto lo cómico como lo trágico. Si examinamos los cuadernos de apuntes de los alumnos encontraremos frases truncas, con sentido contrario, palabras y frases sueltas que no tienen sentido, lagunas, etc. Las anotaciones se transforman en auténticas colchas de retazos en las cuales tienen que "estudiar"... Decimos "estudiar", entre comillas, porque en verdad el estudio se reduce a registrar de memoria ese amontonamiento de datos sin relación y sin sentido.

Otro hecho que se puede comprobar es el que sigue. Pregúntese a un alumno, en vísperas de exámenes:

—¿No vas a estudiar para la prueba de mañana?

—¿Estudiar, qué? Nada hay que estudiar... —y muestra unas pocas páginas del libro o del cuaderno de apuntes. Nada o casi nada que estudiar. Todo sirvió de pretexto para que las clases transcurrieran entre las blancas nubes, en lo que se refiere a estudiar seriamente. Es como lo confiesan los alumnos:

—El profesor siempre "conversa". Mucha "charla" y nada de clase...

Y, agregaríamos nosotros, ninguna eficiencia en el aprendizaje.

No es extraño escuchar la pregunta acerca de si el alumno no va a estudiar:

—El profesor es bonísimo. Con él no hay peligro. Da lecciones muy fáciles. Con él siempre se alcanza el promedio necesario...

Quiere decir que tampoco en este caso hay aprendizaje, pues los elementos exigidos son mínimos y todos están seguros de que obtendrán la "nota para"

pasar", porque el profesor es "bonísimo"...

Puede ocurrir lo contrario. La pregunta acerca de por qué el alumno no estudia, tiene a veces la siguiente respuesta:

—De nada vale estudiar. El profesor plantea cada pregunta que la gente no entiende. Es todo pura suerte. Pareciera que él goza viendo *cómo padece* la gente. Con él, vamos derechos a examen...

Otras veces sucede que el alumno no estudia porque el profesor no capta, no atiende, esto es, no le interesa saber si el alumno está aprendiendo o no. Él da sus clases, y quien aprende, aprende. Con eso da por cumplido su deber. Este tipo de profesor, por lo general, no da tareas, y si las da, no se ocupa de corregirlas. Es de los que las recibe y jamás las devuelve. Es por eso que los alumnos dicen que no capta, no se interesa. De hecho, *no se interesa en nada*, en relación con las actividades del alumno. Dicta tan sólo sus clases, sin importarle saber para quién las dicta.

Otra observación que puede hacerse es la siguiente. Repárese en el diálogo:

—Tú no le preguntaste al profesor cómo es esto, ¿no es cierto...?

—Señor, ¿piensa usted que es fácil hablar con él? Cada vez que un alumno abre la boca para formular una pregunta, él grita para *hacerlo callar*, para que *preste más atención*, o bien para pedirle que *no moleste*...

Otra circunstancia que se cierne sobre el alumno, para desorientar su aprendizaje, es la *prisa* de algunos profesores; prisa que transmite verdadera inestabilidad al alumno. Todo se hace de prisa. No puede responderse a las preguntas de los alumnos por falta de tiempo, "si no, perjudica a la clase". Tampoco se puede conversar con ellos después de clase, porque no hay tiempo, porque otra clase aguarda... En fin, hay tiempo contado para dar clases, pero no lo hay para escuchar a los alumnos y orientarlos debidamente en su aprendizaje.

Lo que expusimos no es fruto de la imaginación. Cualquier persona puede verificar con relativa facilidad estas anomalías derivadas de la falta de un poco de didáctica. Ellas surgen de la conversación con los alumnos cuando se auscultan sus dificultades escolares.

Las fallas apuntadas no son más que fallas didácticas que llevan al fracaso a un sinnúmero de alumnos. Solamente hace falta un mínimo de preparación didáctica para superarlas.

Se desprende de lo expuesto, pues, que es necesario, fundamental para el profesor, una adecuada preparación didáctica a fin de poder dirigir de manera satisfactoria el aprendizaje de sus alumnos.

La didáctica muestra al profesor cómo *ver la materia de enseñanza* y también *cómo ver al alumno*. Aquélla, no como un fin en sí misma, sino como un medio educativo; éste, no como un adulto ya realizado, sino como un ser en formación, lleno de dificultades y de dudas.

IX. La renovación de la enseñanza y la didáctica

Los propósitos de renovar la enseñanza pueden tener dos motivaciones principales; éstas son: por un lado, un nuevo tipo de comportamiento deseado para el hombre, tendiente a superar deficiencias o atender a las aspiraciones surgidas como consecuencia de la creciente problemática social que deriva de las incesantes transformaciones sociales; por el otro, la consideración de los nuevos conocimientos que se han alcanzado acerca del proceso del aprendizaje.

Pero, en última instancia, la enseñanza renovada es la que procura corresponder a las exigencias de una época, en función de los nuevos objetivos del hombre en la sociedad y, asimismo, de los nuevos conocimientos que se tengan del propio hombre.

De hecho, pues, la enseñanza renovada de cada época tiende a formar en el hombre un determinado tipo de comportamiento, y se basa en los criterios más avanzados acerca de las formas y posibilidades de aprendizaje.

En la actualidad, la enseñanza renovada pretende crear las condiciones para que el ser humano se sitúe satisfactoriamente en un mundo impregnado de procesos de comunicación masiva y de acelerados cambios tecnológicos que influyen, en uno y otro caso, en las no menos aceleradas transformaciones sociales y también en el actuar eficiente, consciente y responsable.

Todo indica que la enseñanza renovada se orienta hacia las siguientes direcciones:

a) Colocar al educando en contacto con la *realidad*, para motivarse en ella, a fin de conocerla mejor, puesto que será en ella donde tendrá que vivir y actuar. La enseñanza no debe alejarse ni permanecer ajena a la realidad; antes bien, debe articularse con el medio físico y social en que está comprometido el educando.

b) Para que la enseñanza adquiera mayor significación y la realidad surja con mayor autenticidad, debe incrementarse la *enseñanza integrada*, esto es, la que relaciona a todas las disciplinas y al conjunto de éstas con el medio. La integración se da, así, en un doble sentido: a través de la articulación de las diversas asignaturas entre sí, y en lo que atañe a la fuente de motivación de los trabajos escolares, que debe ser la realidad que vive el educando.

c) Orientar el aprendizaje por medio de la propia experiencia del educando, a fin de que él *aprenda a aprender por sí mismo*, puesto que deberá enfrentar continuamente y de manera creciente *nuevas situaciones de vida*. El conocimiento tiene que ser elaborado por el propio educando, de ahí que los métodos y técnicas de enseñanza deban acentuar su actividad, tomando como base experiencias, comprobaciones, discusiones, debates, compilación de datos, contactos con otras personas, deducciones, clasificaciones, concordancias, discordancias, opciones, opiniones, críticas y conclusiones.

d) Completando el ítem anterior, hacer que el educando piense y orientarlo hacia la reflexión. Uno de los objetivos de la enseñanza renovada es el de desenvolver el espíritu crítico del educando ya que éste es el único instrumento capaz de protegerlo con relación al volumen e intensidad de la propaganda ideológica y comercial que avasalla a la sociedad.

e) Orientar la educación o enseñanza hacia un ambiente socializante, acentuando las técnicas de enseñanza en grupos. Es preciso habituar al alumno a que trabaje grupal-

mente, para desarrollar el sentimiento del "nos" tan importante en el mundo moderno donde todas las iniciativas y empeños se efectivizan a través de la empresa, con la cooperación y la suma de los esfuerzos aportados por los miembros del grupo de acuerdo con una finalidad común.

f) Preparar para saber decidirse y poder optar. La enseñanza renovada se preocupa por desligarse de toda actitud paternalista incentivando la iniciativa de cada uno. Vivir es, en cierto modo, tomar constantes decisiones y opciones; ésta es la característica del hombre libre. De esta suerte, la educación renovada pretende habilitar al alumno para que sepa optar y hacer buen uso de la libertad de elección.

g) Estrechar vínculos entre profesores y alumnos, de modo que la escuela se transforme en una comunidad. Pero debe tenerse en cuenta que esa aproximación constituye una exigencia de la enseñanza renovada, una de cuyas miras es la de impulsar la función orientadora del profesor. Lo ideal es que todo profesor sea también orientador, abierto al diálogo con sus alumnos y que participe de sus problemas existenciales.

h) Enseñar para que su fruto pueda ser transferido, esto es, hacerlo de manera que lo aprendido en la escuela tenga aplicación en las situaciones de la vida que se le presentan al educando fuera de la institución escolar. En otras palabras, la enseñanza renovada quiere que el alumno *aprenda a vivir*.

i) Desenvolver la creatividad como un imperativo de supervivencia de la sociedad, afrontando las necesidades en aumento que se le presentan día a día.

j) Enseñar para la investigación, de manera que el lema didáctico de la educación renovada sea: *enseñar investigando*. Desarrollar una actitud de investigador, para que cada alumno pueda serlo en su sector de actividades; éste es uno de los objetivos de la renovación didáctica, conducente a *ver mejor* la realidad y actuar en ella de manera más eficiente y racional. La actitud de investigación facilita, por otra parte, el proceso de readaptaciones al mundo en transformación, para que los individuos no se enquisten en rígidos patrones de comportamiento.

k) Como corolario de las consideraciones precedentes, el objetivo final de la enseñanza renovada es el de formar el *ciudadano que actúe*. Su mira es la de formar ciudadanos que sean más *partícipes* que *espectadores*, pero que lo sean de manera diligente y responsable.

Es lógico que, a favor de lo que acabamos de exponer, la didáctica requiera procedimientos de enseñanza activos, que inciten y obliguen al educando a llevar a cabo tareas escolares en lugar de mantenerlo en actitud pasiva, de mera imitación, copia o recepción de lo que está ya hecho y terminado.

Incumbe a la didáctica, asimismo, indagar acerca de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza que contribuyan a alcanzar, de la manera más eficiente y equilibrada, esos objetivos de evidente utilidad para el educando y también para la sociedad.

En síntesis, la enseñanza renovada consiste en:

- a) integración de los currícula y los programas con la realidad;
- b) integración de la acción didáctica de los docentes;
- c) orientación de los aprendizajes utilizando métodos de enseñanza activos;
- d) socialización del educando acentuando la individualización.

3. Las fases de la vida y las etapas escolares

I. Las fases de la vida y las etapas escolares correspondientes

El individuo pasa prácticamente toda su vida sometido a influencias educativas; pero, en lo que atañe a la forma organizada y sistemática –denominada *escolaridad*–, dichas influencias pueden darse desde el nacimiento hasta más o menos los 25 años de edad. Además de esas edades, el individuo puede incorporarse a la escolaridad a través de cursos especializados o de posgraduados, y los que se atrasan en sus estudios pueden, asimismo, frecuentar cursos de naturaleza complementaria.

Durante la escolaridad correspondiente a sus edades evolutivas, el individuo encuentra las siguientes etapas educativas: *maternal*, *preprimaria*, *primaria*, *media* y *superior*. Después de los cursos de nivel superior, se hallan los de posgraduados y los de especialización. Con relación a la no concurrencia en la época requerida, encuéntrase los cursos supletorios o complementarios, destinados a los adolescentes y a los adultos.

II. Escuela maternal

El período que va desde el nacimiento hasta los 3 años (primera infancia) se corresponde con el ciclo denominado de la *escuela maternal*, destinada a los párvulos de más de tres meses y cuya duración alcanza hasta que hayan adquirido hábitos fundamentales de higiene, alimentación, locomoción, lenguaje y también sociabilidad.

Para este tipo de educación es indispensable que los maestros sean realmente especialistas en la materia, de modo que puedan favorecer en el mayor grado posible el desenvolvimiento físico y emocional de los niños, pues, en caso contrario, podrán ser enormes los perjuicios ocasionados a su formación.

Son realmente pocas las escuelas existentes en este nivel, pero día a día se advierte su necesidad, sobre todo a medida que las madres se ven obligadas a pasar mayor tiempo fuera del hogar, dedicadas a sus actividades profesionales. La madre que trabaja fuera de casa, en vez de dejar sus pequeños en manos de personas inexpertas, debe dejarlos en una escuela maternal, capaz de dispensarles los cuidados físicos, mentales y sociales de que han menester los niños para su normal desenvolvimiento.

III. Escuela preprimaria

La *escuela preprimaria* se destina a los niños de 3 a 6 años. Corresponde a la *segunda infancia*. Esta escuela recibe a los educandos principalmente para iniciar el "destete afectivo" con relación a la familia, y para introducirlos en un círculo más amplio de relaciones, proporcionándoles actividades que convengan a su desarrollo y preparándolos mentalmente para la iniciación de los estudios primarios. Otra función de la *escuela preprimaria* consiste en introducir al niño en un régimen mínimo y fundamental de disciplina, ya que deberá obedecer un horario y relacionarse con sus compañeros para gozar de las ventajas que le proporcionan sus variados juegos y entretenimientos.

La escuela preprimaria debe cultivar la espontaneidad a fin de favorecer el desenvolvimiento mental, físico y social de los alumnos. Sería interesante que todos los niños asistiesen al ciclo preprimario antes de iniciar estudios primarios, pues es bien conocido el trauma que se produce en gran número de escolares al ingresar bruscamente en el primer grado de escolaridad primaria sin esta previa adaptación.

La escuela preprimaria, que se está redescubriendo debido a su importancia y a la necesidad de ella en la formación del futuro ciudadano, tiene, como principales, los siguientes objetivos:

1. Dar continuidad a la labor educativa iniciada en el hogar.
2. Realizar una labor conjunta de escuela-familia-comunidad, para que el niño pueda adaptarse mejor a su mundo.
3. Estimular la curiosidad, la iniciativa y la independencia del niño.
4. Desarrollar la creatividad.
5. Estimular la psicomotricidad que favorezca el desarrollo de la personalidad y prepare mejor para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
6. Desarrollar el físico y orientar en cuanto a la preservación de la salud.
7. Inculcar virtudes cívicas y sociales que conduzcan al amor a la Patria y al trabajo, así como al respeto con relación a sus semejantes y a la naturaleza.
8. Promover la iniciación a la matemática y al pensamiento científico.
9. Desarrollar el sentido de autodisciplina o disciplina consciente.
10. Desarrollar, también, hábitos de aseo, orden, economía e iniciativa.
11. Ofrecer condiciones que puedan compensar posibles atrasos en el desarrollo del niño, provocados por carencia cultural.

IV. Escuela primaria

La enseñanza, en casi todos los países, comprende, después de la escuela preprimaria, tres niveles: primero, segundo y tercero.

La enseñanza del 1º nivel corresponde a la enseñanza primaria unida al primer ciclo de la escuela secundaria; la enseñanza del 2º nivel corresponde al segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la del 3º nivel, a la enseñanza superior o universitaria.

El 1º nivel de enseñanza está destinado a educandos de 7 a 14 años, a niños

en la tercera infancia y a adolescentes en la primera fase o en plena crisis de pubertad.

Los objetivos del 1º nivel pueden ser generales y específicos. Los objetivos generales son los referentes a todo el período, de los 7 a los 14 años, o a los 8 años de escolaridad. Los objetivos específicos están relacionados con la fase comprendida entre los 7 y los 10 años, o con los primeros 4 años de escolaridad; otros objetivos específicos están relacionados con la subfase que va de los 11 a los 14 años, o sea, con los últimos 4 años de escolaridad.

Esas dos fases procuran corresponder a dos períodos distintos de la evolución del ser humano y, por eso mismo, tienen características propias, razón por la cual se han señalado objetivos específicos diferentes.

A) *Objetivos generales*

Los objetivos generales representan las grandes líneas de lo que se propone la enseñanza del 1º nivel: se refieren a sus propósitos más amplios respecto de los 8 años de escolaridad y parecen ser los siguientes:

1. Responder al precepto constitucional que preconiza escolaridad para todos los individuos de 7 a 14 años. A ese respecto, dice la Constitución de 1867, en su Art. 176, párrafo 3º, inciso II: ¹ "La enseñanza es obligatoria para todos, de los siete a los catorce años, y gratuita en los establecimientos oficiales". La enseñanza tiende, por lo tanto, a proporcionar un mínimo de 8 años de escolaridad a todos los niños.
2. Eliminar la barrera del examen de ingreso al pasar de la enseñanza primaria a la secundaria, el cual ha sido motivo de grandes frustraciones para muchos niños. La enseñanza primaria de 8 años, por buena que sea, es insuficiente para poner en condiciones de participar razonablemente de la vida social. Por lo tanto, se impone más escolaridad para todos. Y ésta no puede quedar trunca por causa del fracaso en un examen de ingreso, para el cual la mayoría de los niños no tiene las condiciones de madurez que les permitan realizarlo de manera eficiente. Ningún argumento es válido en favor del examen de ingreso, dado que, como ya se ha dicho, la escuela primaria, por buena que sea, no está en condiciones de preparar, ni aun en forma precaria, para la vida de hoy, lo cual autoriza a los alumnos, automáticamente, a proseguir los estudios.
3. Eliminar las dificultades de articulación de la escuela primaria con la secundaria. Ésta es otra preocupación de la enseñanza fundamental, toda vez que las dificultades de articulación entre esos dos niveles de enseñanza son, en buena parte, responsables de la elevada tasa de deserción escolar que se observa en los dos primeros años secundarios. Al ingresar a la escuela secundaria, el educando encuentra un *mundo escolar* totalmente distinto de aquél al que estaba habituado, con características de extraño, cuando no de hostil... La fusión del ciclo primario con el secundario viene a dar un sentido de familiaridad y continuidad escolar, que faltaba con la separación entre escuela primaria y secundaria. Así, la enseñanza fundamental ayuda mucho a una mejor adaptación del educando a toda la escolaridad de 8 años.

¹ El autor se refiere al Brasil (N. del T.)

4. Iniciar, desde temprano, una labor de discriminación de aptitudes y de esclarecimiento profesional, con el objeto de permitir una opción consciente, si no por una profesión determinada, al menos por una determinada área de actividades profesionales. Es éste un objetivo primordial de este nivel de enseñanza: llevar al educando a desempeñar una actividad no calificada pero útil a la sociedad, y orientarlo para que se decida por una calificación profesional, que se llevará a efecto en el nivel de enseñanza sucesivo. Esta tarea se realiza mediante la discriminación de aptitudes, la toma de conciencia de la propia vocación, el aprendizaje de una actividad útil a la comunidad (aunque sea de carácter rudimentario) y los consejos profesionales al final del curso. Así, la enseñanza básica es eminentemente *profesionalizante*.
5. Facilitar una labor de integración didáctica vertical y horizontal, con el fin de proporcionar una formación más coherente, con una aprehensión más significativa de la realidad. Esa integración permitirá el desarrollo de actividades escolares en forma continua y progresiva, facilitando la adaptación del educando a la vida, dentro y fuera de la escuela. La integración vertical tiene por objeto dar un sentido unificado a la enseñanza primaria y secundaria, de modo que las disciplinas o áreas de estudio se desarrollen en forma más progresiva y sean más coherentes en su acción didáctica.
La integración vertical es, pues, continuidad y coherencia en la enseñanza de las disciplinas o áreas, desde el primero hasta el último año de escolaridad, para alcanzar mejor los objetivos de la enseñanza fundamental. La integración horizontal propende a la fusión de las disciplinas en áreas de estudios o conocimientos, a una aproximación más estrecha entre las disciplinas afines, o a una mayor aproximación entre todas las disciplinas, para dar un sentido de mayor riqueza y cohesión a los temas o unidades estudiados. Y tiende, principalmente, a acercar a los docentes para que desarrollen actividades más coordinadas y mejor planificadas. Más acción conjunta de los profesores para orientar mejor su enseñanza y para mejor comprender y orientar al educando.

B) *Objetivos específicos*

I. *Objetivos específicos referentes a la 1ª fase de la enseñanza del 1º nivel*

Los objetivos específicos de esta fase parecen ser los siguientes:

1. Desarrollar las aptitudes físicas como forma auxiliar del desarrollo intelectual y de toda la personalidad, así como forma de permitir el acercamiento de los niños, por medio de habilidades físicas que conduzcan a actividades recreativas.
2. Desarrollar saludables hábitos de higiene, lo cual hará al niño fisiológicamente más sano y será, en el futuro, fuente de mayor productividad y de mayor participación en la vida social.
3. Enseñar a leer, escribir y contar, como técnicas fundamentales para la comunicación y la adquisición de cultura general y especializada.
4. Enseñar a convivir con otros niños para desarrollar una adecuada socialización, lo cual hará posible un mayor respeto y un mejor entendimiento entre las personas.
5. Propiciar encuentros con la naturaleza física y social. Éste es el encuentro con la

- realidad, y debe llevarse a cabo de manera positiva, para que el niño se sienta deslumbrado ante la naturaleza física e interesado ante la naturaleza social como obra del hombre mismo.
6. Promover actividades de cooperación entre los niños y entre éstos y los adultos, tendiendo a una dinámica de continuidad entre las generaciones. Niños empeñados en tareas junto a otros niños y niños también empeñados en tareas junto a adultos...
 7. Ayudar a ampliar las interrelaciones de los niños más allá del hogar y de la escuela. Ésta es una importante misión: llevar al niño, en forma ordenada y positiva, a relacionarse con la sociedad en general, de modo que esto no tenga lugar en forma imprevista, muchas veces traumatizante. Hacer, pues, que conozca todas las instituciones sociales y esté informado en cuanto a las finalidades y el funcionamiento de esas instituciones.
 8. Enseñar a soportar frustraciones. Ésta debe ser una preocupación constante de la enseñanza fundamental en su primera fase. Llevar al niño, con cuidados especiales, a soportar y superar pequeñas frustraciones, cuando éstas surjan naturalmente. No es necesario armar situaciones frustrantes, lo cual sería un error... Como sería asimismo errónea la política de "limpiar por completo el camino del niño", para que no encuentre obstáculos que lo puedan frustrar. Sería proyectar ante el niño una falsa imagen de la vida. Vivir es, en cierto modo, enfrentar pequeñas y grandes frustraciones. Pobre de aquél que no esté preparado para soportarlas y superarlas.
 9. Estimular el espíritu creativo, para que no se inhiba la espontaneidad del niño. El comportamiento del niño debe observarse con atención, a fin de no confundir las iniciativas creadoras con la indisciplina pura y simple. La práctica del modelado, del dibujo, de la composición y la pintura libres son excelentes procedimientos para alcanzar ese objetivo, aunque también existen otros recursos que pueden emplearse en esta fase evolutiva.
 10. Hacer comprender la relación de causa y efecto entre los distintos fenómenos: al comienzo de la naturaleza física y luego de la sociedad. Este objetivo tiene como meta iniciar la formación de la mentalidad científica del niño. Ésta es indispensable para la vida al final de este siglo y lo será mucho más en el próximo. Todo indica que casi todos los aspectos de la vida estarán controlados por la ciencia.
 11. Desarrollar una actitud de confianza en sí mismo y en los demás. Es éste un aspecto decisivo para el normal desarrollo de la criatura humana, que cada vez más depende de los otros... La criatura, para sobrevivir, necesita tener confianza en sí misma, pero necesita también confiar en los demás... La enseñanza fundamental debe afrontar esta doble tarea, para inculcar en el ánimo de los niños esa confianza que deben tener en sí mismos, confianza que debe complementarse con la necesidad de corresponder, también, a la confianza de los demás. Es preciso, sin embargo, que los demás confíen en el niño, para que él pueda, a su vez, confiar en los demás.
 12. Estimular formas de comportamiento adecuadas a cada sexo. Este objetivo es de suma importancia para el desarrollo normal del niño. Éste debe ser orientado de modo que valore su propio sexo y respete al sexo opuesto. Que se defiendan la igualdad de derechos de ambos sexos, pero que no se dejen de proclamar sus diferencias, para una mejor adaptación de la criatura humana a la vida. Que la mujer sea mujer y que el hombre sea hombre. Y que ambos se complementen. Tal es el objetivo.
 13. Hacer que se admire el trabajo como algo que ennoblece al hombre y hacer que

se admiren y respeten todas las profesiones. Es preciso predisponer al niño para el trabajo. Por otra parte, a todo niño le agrada trabajar, empeñarse en una actividad. Los adultos son los que lo inhiben y no es raro que lo tornen perezoso. Con alegría y con elogios debe llevarse al niño a admirar y a respetar todas las formas de trabajo, insinuándole siempre que él tendrá que decidirse por una de ellas...

14. Sensibilizar en cuanto a actitudes e ideales que se juzguen importantes. Ésta debe ser una larga labor realizada por todos los docentes, quienes deben sembrar, en el espíritu del niño, la simiente de los valores, actitudes, ideales y formas de comportamiento deseables para una vida democrática. Esa simiente debe brotar, vigorosa, en la 2da. fase de la enseñanza fundamental, cuando el educando descubre, en la adolescencia, el sentido de los valores que han de orientar la vida del futuro ciudadano.
15. Sensibilizar con respecto a actitudes y comportamientos acordes con las circunstancias sociales. Prácticas que, por una parte, permitan el máximo de expresión por parte del niño; por la otra, exijan cierto espíritu de empresa, y otras, también, que lo conduzcan a actitudes de mayor control del comportamiento. La escuela debe realizar fiestas, conmemoraciones solemnes, actos de confraternidad, homenajes, visitas, excursiones, etc., con el fin de dar al educando la medida del comportamiento necesario y deseable en función de las diversas circunstancias.

II. Objetivos específicos relativos a la 2da. fase de la enseñanza del 1^{er} nivel

Los objetivos específicos más significativos en lo concerniente a la 2da. fase de la enseñanza del 1^{er} nivel parecen ser los siguientes:

1. Hacer que el educando se acepte. Es importante que el educando se acepte como es, principalmente en cuanto a su aspecto físico, debido a las transformaciones por las que atraviesa con el advenimiento de la adolescencia. No pueden olvidarse, en el plano de la aceptación, los aspectos intelectual y social, con respecto a los cuales debe realizarse, en la misma forma, una labor que propicie la aceptación.
2. Sensibilizar en cuanto a la importancia de la salud para la vida del individuo y de la sociedad. Más que en la fase anterior, este objetivo debe proponerse ahora, explotando el fuerte deseo del educando de ser *normal*.
3. Desarrollar la confianza en sí mismo, basándose en la perspectiva de que pronto el adolescente tendrá que "bastarse a sí mismo", para ingresar en la vida adulta. El comienzo de la adolescencia es una fase de mucha falta de confianza, de muchas dudas respecto de sí mismo. Por lo tanto, la escuela tiene que propiciar actividades que restauren la confianza quebrantada. Desarrollar la autoconfianza es conducir al educando hacia la autonomía.
4. Conducir hacia un comportamiento social masculino o femenino más definido. Es necesario ayudar al educando, en esta fase de transición por la que atraviesa, a identificarse con su propio sexo. Poniendo la mira en este objetivo, debe recurrirse a prácticas escolares debidamente escogidas, que involucren, por separado, a los educandos de cada sexo. Se hacen necesarios, al comienzo de la adolescencia, para niñas y varones separadamente, las actividades, las charlas y los debates que traten cuestiones de afirmación diferenciada de los sexos. Y las conversaciones en particular, cuando sea preciso.

5. Predisponer a la constitución de una familia. Ahora, la definición del comportamiento sexual debe también estar encaminada hacia la necesidad e importancia de la familia. Y debe llevarse a cabo cierta preparación en este sentido. Debe sensibilizarse a los jóvenes con respecto a su desempeño como esposos o esposas, insistiendo en la responsabilidad social del matrimonio. Destacar la importancia que tiene ser padre o madre y las consecuencias beneficiosas que resultan para los hijos, para la sociedad y para los mismos padres, del adecuado desempeño de ese papel. Esta orientación debe complementarse con nociones de economía doméstica, puericultura y los lineamientos generales de la educación de los niños.
6. Llevar a alcanzar la independencia emocional respecto de los padres, profesores y demás adultos. Esa independencia no debe entenderse en un sentido de contraposición, sino de tratamiento racional de los problemas surgidos entre ellos, para llegar a una cooperación consciente entre las partes interesadas. Así pues, es preciso llevar al educando a dialogar en forma racional y a saber exponer sus puntos de vista y sus razones, para que no sea una simple *máquina de aceptación o de oposición sistemáticas*... Debe llevarse al educando a hablar francamente con sus profesores, sus padres y demás adultos, sin aquella "presión moral" de que *los mayores siempre deben tener razón*. Es preciso orientar también para evitar aquella actitud tan perjudicial de que *los mayores están siempre equivocados*. Que la razón, la fuerza de los argumentos gobiernen las relaciones del educando con los mayores, y que las partes obligadas a dar explicaciones estén imbuidas de un espíritu de cooperación.
7. Desarrollar el espíritu crítico. Este objetivo está ligado al anterior, ya que la *liberación* a que se hace referencia más arriba tiene que verificarse basándose en el espíritu crítico. Todas las disciplinas y todos los incidentes de la vida escolar y de la vida social deben explotarse en este sentido, el de desarrollar el espíritu crítico.
8. Desarrollar el espíritu de tolerancia. Este objetivo está relacionado con los anteriores, toda vez que la *liberación emocional* y el *ejercicio del espíritu crítico* no deben llevar a la intolerancia, sino a un esfuerzo de comprensión de la posición ajena. Y, siempre que no haya una actitud irrespetuosa o falta de consideración por la persona humana, deben respetarse las posiciones contrarias.
9. Desarrollar el espíritu creativo. La labor, en este sentido, debe realizarse como continuación de las tareas de la fase anterior y debe merecer la mayor atención por parte del educador. Además de las normas anteriormente señaladas, deben explotarse los recursos de las actividades extraescolares, los trabajos personales y los *estímulos creativos* durante la tarea escolar.
10. Desarrollar la iniciativa. El adolescente, a pesar de su impulsividad, es bastante inhibido, debido a la poca confianza que tiene en sí mismo y al miedo al fracaso que lo acompaña constantemente. Por lo tanto, la iniciativa del educando debe ejercitarse para que se fortalezca. Este punto está ligado, en cierto modo, al anterior, dado que, en último análisis, todo trabajo creativo es fruto de la iniciativa mental... En este caso, la iniciativa corresponde más bien a la disposición para afrontar situaciones problemáticas, sin un exagerado temor al fracaso. Las actividades extraescolares son, también, un excelente recurso para lograr este objetivo, unido, naturalmente, a otros.
11. Enseñar a estudiar sistemáticamente. La adolescencia es realmente el momento

de enseñar a estudiar en forma sistemática, a organizar citas, a anotar fuentes de información, a saber resumir y tomar notas, a saber distinguir lo fundamental de lo secundario, a saber estructurar un todo, en forma comprensible, lógica y consecuente. En fin, es la época en que el educando debe aprender a organizar su vida de estudiante, dado que no se puede seguir vigilándolo como al comienzo de su vida escolar... Los estudios ya no pueden ser tan espontáneos y asistemáticos como en la fase anterior. Es preciso orientarlo, discretamente, hacia el estudio sistematizado y las anotaciones adecuadas, porque no todo puede retenerse en la memoria. Enseñar a estudiar comprende también la labor necesaria para enseñar a distribuir el tiempo disponible, para atender a los compromisos de estudio, porque no siempre el educando puede atenerse, solamente, a lo que le interesa en el momento. El hecho de aprender a estudiar guarda mucha relación con el de *aprender a vivir*, que consiste en atender a una serie de compromisos, dentro de una planificación de la vida.

12. Realizar una intensa labor de discriminación de aptitudes, con asesoramiento profesional. En el sentido de educación para el desarrollo y con miras a satisfacer las necesidades sociales, éste es, quizás, el objetivo más importante de la enseñanza fundamental en sus dos fases. Esa discriminación tiene que ser amplia y realizada con todo criterio, para obtener datos válidos y significativos y que puedan, efectivamente, aprovecharse para aconsejar al educando al final de la segunda fase de la enseñanza fundamental. La discriminación debe comenzar, muy discretamente, a partir del segundo año de escolaridad, e ir ganando en intensidad con el correr de los años de estudio.
13. Dar a conocer el mundo del trabajo. Este objetivo tiene como meta dar al educando una visión de las profesiones en general y, principalmente, de las de la comunidad. La escuela, sin embargo, debe destacar las actividades profesionales escasas y más necesarias para la comunidad y el país, como una forma de hacer que el educando se interese por ellas. Siempre que sea posible, se llevará al educando, por medio de lecturas, visitas o estadios, al encuentro de profesionales experimentados. Llevarlo, pues, a encontrarse lo más directamente posible con las diversas profesiones.
14. Llevar a una opción en el sector vocacional. Es importante que el educando se decida por un área vocacional al término del 1º nivel de enseñanza. Lo importante es que la elección sea hecha por el propio educando, lo cual va confiriéndole autonomía, sentido de responsabilidad y la conciencia de que está participando en la "construcción de su propia vida".
15. Preparar al educando, aunque sea de manera elemental, para el ejercicio de una actividad profesional en consonancia con sus aptitudes y la realidad del medio. Éste es otro expreso objetivo de la enseñanza del 1º nivel, como lo es el capacitar al educando para ejecutar una tarea profesional, por simple que sea, al terminar la escolaridad fundamental. Era lamentable lo que ocurría anteriormente, cuando el educando terminaba la escuela primaria, el ciclo básico y el superior sin saber hacer nada útil, en sentido de trabajo y de mantenimiento personal.
16. Hacer que se establezcan contactos positivos con la generación adulta. Éste es otro objetivo que debe considerarse como continuación del punto anterior. El adolescente debe ser llevado con discreción a acercarse a la generación adulta, en forma de visitas, estadios, participación y diálogo. La primera fase de la adolescencia es propicia para esa tarea, pues es aquella en que más fácilmente puede despertarse el interés del educando por ese contacto, tan necesario para su integración a la sociedad.

17. Dar a conocer, objetivamente, la comunidad más próxima y, en la medida de lo posible, las comunidades remotas. Es preciso destacar la importancia de este objetivo, para que la enseñanza resulte realmente útil al educando y a la comunidad. Toda enseñanza debería, por lo demás, inspirarse en la comunidad y partir del contacto directo con la realidad que rodea al educando. Todas las disciplinas o áreas de conocimientos deben realizar el *estudio del medio*. Éste puede comenzar por el estudio de la escuela y, en círculos concéntricos, puede extenderse hacia las comunidades remotas.
18. Desarrollar un comportamiento social responsable. Este objetivo es uno de los más importantes para la formación del futuro ciudadano y es una meta a la que deben tender todas las disciplinas o áreas de conocimientos. Debe llevarse al educando a apreciar, bajo el aspecto de la responsabilidad, los diversos acontecimientos de la escuela y de la comunidad, así como a apreciar, periódicamente, bajo el mismo aspecto, el comportamiento de las clases y de los propios educandos, por separado. El procedimiento inicial debe permitir que el educando emita su parecer ante lo que ocurre en la escuela, luego en la sociedad y, por último, en su propio comportamiento.
19. Formar una escala de valores socio-morales. Este objetivo es, prácticamente, la continuación del anterior. Los dos podrían fundirse en uno solo. Siempre que los valores socio-morales se hayan sembrado en la fase anterior, será más fácil desarrollarlos ahora, en la adolescencia, porque el educando, en esta fase, se encuentra naturalmente interesado en ellos, siempre que se los trate con seriedad y sin intención de sacrificar al joven a los designios del adulto. Por medio de todas las disciplinas o áreas de conocimientos y, principalmente, a través de la "Educación Moral y Cívica", deben desarrollarse, intelectual y emocionalmente, los valores de justicia, de trabajo, de solidaridad, de respeto, de tolerancia, de honestidad, de imparcialidad, de caridad, de deber, de humildad, de veracidad, de probidad, de cooperación, de dedicación, de esfuerzo, de compromiso con el bienestar de la comunidad y de dedicación a la Patria.
20. Desarrollar un comportamiento social, con miras a la formación del ciudadano participante. Este objetivo es, en último análisis, la explicación de los dos anteriores con relación a la vida social. En esta fase, el educando debe tomar profundamente conciencia de sus deberes para con la comunidad y del hecho de que, en cierto modo, él es responsable de todo lo que en ella ocurra y que esté relacionado con la vida pública. Así pues, debe orientarse al educando para que se ponga a tono con todos los problemas de la comunidad y participe en ellos, sobre todo en los de naturaleza política y administrativa. El bienestar y el progreso de la comunidad deben ser las preocupaciones constantes del futuro ciudadano. En este último punto está incluida la formación política del educando. No político-partidaria, sino política en el sentido de defensa y perfeccionamiento de la vida democrática. A este respecto, es importante destacar la responsabilidad del que elige y del que es elegido.

V. Escuela secundaria

El 2º nivel, con una duración de 3 o 4 años, se destina a los adolescentes, en el período que va de los 15 a los 17-18 años de edad. Está destinado a los adolescentes propiamente dichos.

El 2^{do} nivel es de carácter eminentemente profesional y debe preparar al adolescente para el ejercicio de una actividad profesional de nivel medio, en forma eficiente y responsable, así como predisponerlo a prestar servicio y cooperación a la comunidad.

III. *Objetivos del 2^{do} nivel de enseñanza*

Los objetivos del 2^{do} nivel son, en realidad, los mismos que los de la 2^a fase del 1^{er} nivel, a los que se suman otros, específicos de la enseñanza del 2^{do} nivel.

Los principales objetivos de este nivel de enseñanza parecen ser:

1. Desarrollar estudios de cultura general. Esta cultura general debe referirse a las realizaciones más significativas del pasado y, fundamentalmente, a aquellos hechos relativos a la vida actual en todos los sectores. La mayor o menor profundización de una determinada área del saber puede llevarse a cabo individualmente, en una u otra área de la cultura.
2. Exponer, con mayor énfasis, los valores socio-morales. Puede realizarse ahora una labor de profundización y consolidación en cuanto a los valores socio-morales, labor ésta iniciada, de manera discreta, en la primera fase de la enseñanza del 1^{er} nivel. En el 2^{do} nivel, esos valores deben tratarse de una manera más filosófica, sociológica y humana. Pero, ante todo, orientada hacia la coherencia del comportamiento y el respeto por el prójimo.
3. Hacer que se comprenda mejor la institución familiar. Este objetivo también es la continuación de la labor anterior, iniciada en la enseñanza fundamental, bajo el título "predisponer para la constitución de la familia". Ahora, debe llevarse al adolescente a profundizar las razones de existencia de la familia, con estudios sobre ella más objetivos y racionales. Deben destacarse las ventajas que presenta la familia para la seguridad emotiva de sus miembros -padres y, sobre todo, hijos- y las condiciones de solidaridad humana que ofrece. Hacer estudiar las causas de fracaso del hogar e investigar las medidas que podrían atenuarlas, de manera que se fortalezca la institución.
4. Llevar a que se haga una opción profesional. La tarea, ahora, no debe consistir en la elección de un *área profesional*, sino en decidirse por una *determinada profesión*, en caso de que esto no se haya hecho al término de la enseñanza fundamental. Esta labor de elección profesional podría realizarse durante el 1^o o, como máximo, el 2^{do} año del 2^{do} nivel de enseñanza, para que, partiendo de esa opción, se proceda a una adecuada y eficaz preparación profesional. La elección *puede no ser definitiva*, ya que el educando podrá prepararse para otra profesión de nivel medio, o para otra carrera en la enseñanza superior. Lo ideal sería que la enseñanza superior fuese una continuación de la profesión elegida en la enseñanza media. Esto, sin embargo, puede no ocurrir, y el educando será libre de seguir otros rumbos profesionales. Pero, de cualquier manera, ya contará con una base profesional de nivel medio, que podrá ayudarlo mucho, económicamente, para proseguir los estudios a nivel superior.
5. Realizar una adecuada formación profesional. Éste es, quizás, el objetivo más importante de la enseñanza media. Dicha formación debe llevarse a cabo con el mayor cuidado, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, para que el educando, al ingresar al mundo del trabajo, no lo haga de una manera insegura, tímida y frustrante. El educando debe estar adecuadamente preparado con la habilitación que la escuela le confiere.

6. Estimular el deseo de perfeccionamiento y eficiencia profesionales. Uno de los aspectos más negativos de nuestro tiempo es, tal vez, el desamor que, de modo general, se observa en las criaturas por su profesión, sin el orgullo de la perfección creciente y de la eficiencia en el trabajo. La mayoría hace de su profesión un simple medio de supervivencia económica... Y es preciso que esa actitud se modifique, para que se pueda alcanzar, realmente, un efectivo desarrollo personal y social por medio del trabajo. Es preciso, pues, entusiasmar al futuro profesional con su profesión, de modo que la vea con orgullo y como un medio de realización personal. Que se inculque en el educando un deseo de constante perfeccionamiento en su profesión, de manera que se revele cada vez mejor y más eficiente en el trabajo que ha escogido.
7. Proporcionar un conocimiento cabal de la profesión y de su área, en el sentido de posibilidades de trabajo y perfeccionamiento. Es importante, como continuación del punto anterior, que el educando esté al corriente de todo lo que se refiere a la profesión elegida, por ejemplo:
 - a) locales y condiciones en que pueden realizarse cursos o estadios de perfeccionamiento profesional;
 - b) locales de trabajo, donde el educando puede obtener colocación.
8. Discriminar aptitudes para la enseñanza superior. La enseñanza media tiene también la misión de observar al educando en lo que se refiere a sus posibilidades intelectuales, con el fin de estimular a los más capaces, en forma más directa, para que sigan estudios de nivel superior. Por otra parte, el Servicio de Orientación Educacional debería hacer una amplia exposición, a todos los alumnos de la enseñanza media, sobre lo que es la enseñanza superior y las oportunidades de estudio que ofrece, porque además, todos los que terminan la enseñanza secundaria tienen el derecho legal de continuar sus estudios a nivel superior.
9. Dar una visión de lo universal. El 2^{do} nivel de enseñanza tiene el deber de continuar la labor, iniciada por la enseñanza fundamental, de dar un panorama de los problemas de la comunidad más próxima, pero tiene también el deber de ir, poco a poco, ampliando la visión del educando en dirección a las comunidades remotas y procurando abarcar toda la comunidad humana, con el fin de que ese educando tenga la perspectiva de lo universal y no quede encerrado en la comunidad más próxima.
10. Propiciar prácticas que ofrezcan oportunidades de elegir actividades secundarias o de preferencia puramente personal. Esas actividades son necesarias para ayudar al educando a escoger una actividad de interés puramente personal, sin finalidad profesional, pero que, más tarde, podrá transformarse, si es necesario, en actividad profesional.
11. Enfatizar la responsabilidad del ciudadano participante. Esta última tarea de la enseñanza media es, también, la continuación de la labor iniciada por la enseñanza fundamental. Al alumno de enseñanza media, más que al de la enseñanza fundamental, debe despertársele interés por sus deberes de ciudadano, dado que una preparación profesional y cultural más elevada implica una mayor responsabilidad social. Es preciso convencer al educando de que, a medida que el individuo avanza en su formación, en sus estudios, también aumentan sus responsabilidades sociales, por lo cual ahora, como consecuencia de su formación media, él debe considerar con más seriedad sus deberes para con la comunidad.

VI. Enseñanza superior

Esta escuela se destina a los egresados de los cursos de nivel medio y corresponde, normalmente, al período de vida que va de los 19 a los 24 años. Esto no quiere decir que no se encuentren universitarios de más edad que la del límite superior de ese intervalo, dado que, de modo general, ésta es una escuela para jóvenes y adultos.

La enseñanza superior es de capital importancia para el desarrollo del país y para su independencia económica y política. Hoy en día, la independencia de un país se conserva también por medio de la *ciencia*, dado que el desarrollo industrial y agrícola está ligado a la investigación. Los pueblos que no consiguen realizar sus propias investigaciones tienen que depender, fatalmente, de otros pueblos más preparados científicamente, ya que la *debilidad en el campo científico* provoca *debilidad en la producción*, y ésta, en la *economía*.

1. Clasificación de los estudios universitarios

Gonzalo A. Beltrán clasifica los cursos universitarios en tres grupos:

- a) *de incremento cultural general*, como las Facultades de Filosofía, de Educación y de Bellas Artes;
- b) *de servicio social*, como las Facultades de Derecho, de Enfermería, de Medicina, de Odontología y de Ciencias Políticas y Sociales;
- c) *de desarrollo económico*, como las Facultades de Ingeniería, de Química, de Economía, de Veterinaria, de Agronomía y de Administración.

En las sociedades subdesarrolladas predomina la idea de que quien impulsa el desarrollo técnico es la figura excepcional, el científico extraordinario; pero en las sociedades desarrolladas existe la creencia de que el progreso técnico exige una mejor educación científica de la propia industria del país.

La enseñanza universitaria, de carácter más bien humanístico, era, hasta hace muy poco tiempo, el privilegio de un grupo de familias que dominaban la escena política y económica. El desarrollo industrial y tecnológico, al reclamar cada vez más especialistas, está provocando tres sensibles transformaciones:

- a) la tecnología está invadiendo la universidad;
- b) las barreras sociales que reservaban la enseñanza superior a grupos privilegiados están retrocediendo y la universidad se va abriendo a todos los que revelan condiciones para cursarla;
- c) el trabajo y la enseñanza universitaria se están aproximando y estrechando sus lazos de interdependencia.

¹ Nérici, Imídeo G., *Metodologia do ensino superior*, 2^{da}, ed. Fundo de Cultura.

2. Objetivos de la enseñanza universitaria

Los objetivos de la enseñanza universitaria, si bien comprendidos en los *fines de la educación*, han sido clasificados por una serie de autores, de los cuales señalamos los puntos de vista.

1. Según Victor F. Savoy, los objetivos de los estudios universitarios son:
 - a) transmisión y discusión de los conocimientos más avanzados;
 - b) investigación orientada en un sentido desinteresado para el incremento de los conocimientos, lo cual no implica que se abandone la posibilidad de resultados prácticos e inmediatos;
 - c) preparación científica y técnica para las profesiones superiores.
2. Según Ortega y Gasset, la universidad debe:
 - a) enseñar a ser hombre culto;
 - b) enseñar a ser buen profesional.
3. Según Houssay, es deber de la enseñanza superior:
 - a) enseñar el respeto a la verdad;
 - b) desarrollar aptitudes para buscarla.
4. Los rectores de las universidades brasileñas, reunidos en Brasilia, proclamaron que la universidad debe "recibir al mayor número posible de brasileños, integrándose a su región y articulándose con los elementos de trabajo y desarrollo, con el fin de ayudar, en la medida de sus posibilidades, a los poderes públicos y a la iniciativa privada, en el estudio, la planificación y la solución de los problemas de interés general".
5. La Ley de Directivas y Bases de la Educación¹, en su artículo 66, dice que: "La enseñanza superior tiene por finalidad la investigación, el desarrollo de las ciencias, las letras y las artes y la formación de profesionales de nivel universitario".
6. Las funciones de la enseñanza universitaria se expresan tal vez mejor como sigue:
 - a) La *función profesional*, que tiene por objeto la formación profesional de nivel superior, la que sabe, científicamente, el cómo y el *porqué* de su acción profesional.
 - b) La *función creadora*, que tiene por finalidad estimular la imaginación y la ingeniosidad en el campo de las letras, las artes y las ciencias, con miras a nuevas formas de expresión, de comunicación y de producción. Ésta es, en la actualidad, la principal función de la universidad: la de atender a las nuevas necesidades sociales y lanzar nuevas ideas de estructuras y de formas de acción, en verdadera previsión de problemáticas futuras. Podría hasta decirse que el valor de una comunidad está en proporción con su creatividad. En otras palabras: *una universidad vale por su creatividad*.
 - c) La *función investigadora*, que tiene por objeto estimular "una actitud abierta para con los cambios", con el fin de hacer más conocida la realidad humana y la realidad que la rodea, y proveer así a la satisfacción de las nuevas necesidades de la vida social.

¹ El autor se refiere al Brasil. (N. del T.)

- d) La *función cultural*, incentivando la investigación, con miras al relevamiento y cotejo de la producción humana en todos los sectores y en todas partes, para reflexionar sobre ella.
- e) La *función social*, que trata de satisfacer las necesidades sociales de la comunidad y del país. A este respecto, dice Leopoldo Maupas que la universidad debería indicar los *fin*es y los *medios* a la sociedad. La universidad debe ser, también, una *escuela de comunidad*, dado que tiene como deber atender a las necesidades de la comunidad en que está ubicada. Por lo tanto, la universidad, en sus estudios, debe partir de lo particular (problemas concretos de la comunidad), ir hacia lo universal (estudio de los mismos problemas en otros lugares y otros países y en forma general) y volver a lo particular (con miras a resolver o atenuar las dificultades de la comunidad).
- f) La *función consultiva*, que refuerza la función social, de modo que las autoridades legislativas y ejecutivas se dirijan a la universidad y la consulten, cuando problemas de importancia afligen a la comunidad.
- g) La *función internacional*, que tiene por objeto estudiar, en forma objetiva y científica y, por lo mismo, desapasionada, los puntos de conflicto entre las naciones. Todo indica que la universidad podría ser el *lugar común*, el *campo neutral* en el estudio de las divergencias entre los grupos humanos.

La asistencia a las universidades ha aumentado en forma muy evidente y las causas inmediatas de esa expansión parecen ser:

1. El aumento de la población.
2. Las mejores condiciones económicas de las masas.
3. La eliminación de barreras sociales, lo cual intensifica la movilidad social.
4. La creciente demanda, por parte del desarrollo industrial, de trabajo especializado.
5. Las mayores exigencias, también, en cuanto al trabajo calificado.
6. La participación femenina en todas las actividades.
7. El empeño de los gobiernos en formar profesionales de nivel superior, como lo exige el desarrollo.

3. Lo que la escuela superior debería evitar

La enseñanza universitaria debería alejarse de los siguientes hábitos, que tanto perjudican su eficiencia:

1. Que los estudios se encaminen únicamente a rendir exámenes.
2. Que el estudiante se vea limitado exclusivamente a la tarea de *tomar notas*, casi siempre *pésimas*, para aprenderlas de memoria en vísperas de pruebas (en muchas facultades hay *especialistas* que recogen y divulgan esas notas...).
3. Que los estudiantes se mantengan en una función pasiva o se vean obligados a saber únicamente el contenido de cierto *tratado*...
4. Que los estudiantes permanezcan ajenos a los problemas sociales de la comunidad y del país.

4. Lo que sería deseable para la escuela superior

Todo indica que la universidad debería tener en cuenta los siguientes propósitos, para que su acción didáctica y social fuese más eficaz:

1. Esforzarse por integrar al estudiante a la vida universitaria, lo cual podría hacerse, principalmente, durante el primer año, con actividades y programas adecuados.
2. Otorgar flexibilidad en cuanto al paso de un curso a otro, con el fin de adaptar mejor a los estudiantes en su formación universitaria.
3. Considerar que el objetivo de la enseñanza en clase no debe ser suministrar el *conocimiento completo* o *esquemas rígidos*, sino orientar para que el estudiante logre la capacidad de *buscar* y *elaborar* conocimientos por sí mismo.
4. No suministrarlos conocimientos como un *fin en sí mismos*, sino como un *medio* para dominar métodos y técnicas de investigación, con el objeto de que el estudiante pueda elaborarlos o descubrirlos.
5. Familiarizar al estudiante con las fuentes de información, los centros de investigación y la aplicación de los conocimientos.
6. Propiciar actividades para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes frente a los estudios, la profesión y la sociedad.
7. Dosificar la enseñanza, para que se *verzan* continuamente dificultades, con el fin de fortalecer los hábitos de estudio y de trabajo. Las dificultades deben ir creciendo a medida que el estudiante vaya desarrollando su capacidad de investigación y de trabajo. En esta forma, el estudiante irá ganando confianza en sí mismo y se irá convenciendo de que es capaz.
8. Orientar las clases, en todo lo posible, hacia la *observación*, la *expresión*, la *lectura*, la *crítica* y la *aplicación*.
9. Intensificar, poco a poco, los trabajos fuera de clase, pero sin "atosigar" al estudiante.
10. Enseñar, teóricamente, los elementos fundamentales de la disciplina, el dominio de sus métodos y las técnicas que posibilitan la solución de situaciones nuevas.
11. Formar la *mentalidad moral*, en cuanto a la responsabilidad social del profesional universitario.
12. Dar un sentido humano y social a todos los estudios efectuados.
13. Relacionar los estudios siempre que sea posible, con las necesidades y realidades sociales.
14. Orientar para la formación del investigador y del profesional, aprovechando todas las oportunidades que se presenten para destacar la necesidad y la responsabilidad de esas dos actividades que, en la medida de lo posible, deben marchar juntas.
15. Tomar parte, siempre que sea posible, en las tareas de estudio y de investigación de la realidad comunitaria.

En síntesis, la universidad debe tener como miras:

1. Formar al profesional de nivel superior, es decir, aquél que sabe el porqué de lo que hace.
2. Formar al investigador, para todas las áreas del conocimiento.
3. Formar al pensador, es decir, aquél que es capaz de reflexionar acerca de la realidad, en sus múltiples aspectos e incógnitas.

4. Formar para el magisterio en todos los niveles y especialidades.
5. Orientar hacia los estudios regionales, nacionales e internacionales, con el fin de situar mejor al hombre y a la sociedad dentro de un contexto particular y general.
6. Despertar interés por los estudios regionales y nacionales, teniendo en vista la promoción del desarrollo del país.
7. Orientar hacia estudios que permitan comprender el mundo en su totalidad, con el objeto de situar mejor lo nacional dentro de la realidad general.
8. Promover la *difusión de la cultura*, para que sus beneficios espirituales y materiales puedan alcanzar al mayor número posible de personas.
9. Divulgar la cultura nacional y extranjera en todos sus aspectos.
10. Promover una labor de reflexión acerca de la realidad del hombre y la sociedad que lo rodea, amplia, abierta y libre, pero libre de compromisos con toda facción ideológica.
11. Promover, también, la tarea de reflexión acerca de la realidad arriba indicada, con el propósito de prevenir futuras dificultades para el hombre y la sociedad. Éste sería el objetivo de la universidad, el de *mirar hacia el futuro*, con el fin de prevenir males en el mañana.

VII. Papel de los tres niveles de enseñanza

Puede encontrarse una finalidad específica para cada nivel de enseñanza, en términos de predominio, dado que todas las finalidades señaladas deben estar presentes en todos los niveles, sólo que variando de intensidad en cada uno de ellos.

1° Enseñanza primaria. El primer nivel tiene por finalidad principal entusiasmar al educando con la sociedad y la naturaleza. El educando debe ser llevado a descubrir la realidad con optimismo y entusiasmo. Por lo tanto, la principal finalidad de esta enseñanza es hacer que el educando descubra la realidad y se entusiasme con ella. En síntesis, desarrollar actitudes positivas y optimistas con relación a la realidad.

2° Enseñanza secundaria. Continuando la labor de la del 1er. nivel, la enseñanza del 2° nivel debe llevar al educando a actuar en la realidad. Esa actuación debe ser el motivo principal de este nivel de enseñanza, por lo que el profesor debe estar siempre dispuesto a orientar planes de acción de los educandos, sin preocuparse tanto, sin embargo, por los resultados como por la acción en sí... Así pues, en la enseñanza media debe prevalecer algo de aventura. Claro está que el educando debe comprender que una forma de actuar en la realidad es hacerlo por medio de una profesión, para la cual se va a preparar.

3° Enseñanza superior. Como continuación del 2° nivel se encuentra el 3er. nivel, que debe formar líderes sociales, culturales y profesionales que *sepan los porqués*; debe llevar al estudiante a reflexionar sobre la realidad. Puede decirse que la finalidad primordial del 3er. nivel es la de llevar a reflexionar acerca de la vida social, el hombre mismo, el mundo y sus fenómenos. La reflexión, la investigación acerca de la realidad deben ser la preocupación máxima de este nivel, con el fin de que se abran nuevas perspectivas de vida personal y colectiva.

“El Educando”¹

El educando y la sociedad son los dos motivos por los que la enseñanza existe. Como la sociedad está constituida por individuos, el educando, indirectamente, también la representa, y pasa, por ello, a ser el “centro de la escuela”, la razón misma de su existencia.

Así, la escuela, al actuar sobre el educando, estará actuando, indirectamente, sobre la sociedad.

Hay, por lo menos, cinco tipos de educandos con características propias diferentes, que deben tenerse en cuenta.

Los cinco tipos de educandos son: el alumno de la primera fase del 1er. nivel, de 7 a 10 años de edad; el alumno de la segunda fase del 1er. nivel, de 11 a 14 años de edad; el alumno del 2º nivel, de una edad que va de los 15 a los 17-18 años; el alumno del 3er. nivel, de edad superior a los 18 ó 19 años y el alumno de la enseñanza suplementaria, que es, en general, un adolescente o un adulto que no tuvieron escolaridad primaria y secundaria en el momento oportuno.

1º *El alumno de la primera fase de la enseñanza primaria*

El alumno de esta fase pertenece al período de edad comprendido, más o menos, entre los 7 y los 10 años, llamado también *3a. infancia* o *puericia*.

El educando, en esta fase, presenta, de modo general, las siguientes características:

1. Pensamiento orientado hacia operaciones concretas.
2. Egocentrismo.
3. Falta de dominio de los principios de invariancia y reversibilidad.
4. Realismo visual.
5. Cierta obstinación.
6. Necesidad de mostrarse original, en una tentativa de afirmación de la personalidad.
7. Fuerte sugestionabilidad.
8. Amagos de preocupación por el futuro.
9. Leves manifestaciones de carácter vocacional.
10. Tentativas de pasar de un comportamiento de moral heterónoma a uno de moral autónoma.

Sería interesante señalar los *intereses* y *necesidades* propios de esta fase escolar, lo cual puede influir sobremanera en la orientación de la enseñanza.

Cabe hacer aquí una distinción entre intereses y necesidades, cuya satisfacción será facilitada, en gran medida, por la acción educativa de la escuela.

Creemos muy significativa para la enseñanza primaria la distinción entre

¹ Nérici, Imídeo G., *Didática Geral Dinâmica*, 6ª ed., São Paulo, Ed. Atlas S.A., págs. 49 a 55.

interés y necesidad, conceptos que Claparède estudia fundidos en un todo. Para este autor, el interés es siempre la manifestación de una necesidad. Al comienzo, ésta es siempre biológica, pero puede asumir, más tarde, connotaciones sociales.

Todo nos induce a creer que la acción de la escuela podrá ser más eficaz si intereses y necesidades se conceptúan en forma distinta, lo cual puede conferir mayor objetividad a la acción escolar.

Véase:

1. *Interés* es todo lo que atrae la atención del niño, induciéndolo a observar y actuar. Por lo tanto, el niño tiene conciencia de sus intereses, por lo menos en los momentos en que éstos son despertados por estímulos externos o internos.
2. *Necesidad* es un estado de carencia que puede existir en la vida del niño, con relación a sus perspectivas de vida biológica, psicológica o social, y que no siempre es consciente en él.

Por lo tanto, la escuela, en su acción educativa, debe orientar la enseñanza basándose en los intereses del niño y, al mismo tiempo, proveer a atender sus necesidades, para que no aparezcan síntomas indeseables en su comportamiento, debidos a estados de carencia en el sector biológico, psicológico o social, y que pueden perjudicar en mucho su desarrollo normal o su rendimiento escolar.

Sigue a continuación un inventario de los que parecen ser los principales intereses de los niños entre 7 y 10 años, correspondientes a la 1ª fase de la enseñanza primaria, y que la escuela no debería descuidar:

1. Los objetos brillantes, luminosos.
2. Los objetos que producen ruidos.
3. Los objetos que tienen movimiento.
4. Los objetos que pueden manipularse y modificarse.
5. Los ambientes festivos.
6. Hacer lo que hacen los demás, especialmente los adultos.
7. Los juegos, sobre todo los que están centrados en problemas de actualidad, o pongan en contacto con ellos, como los cohetes, los satélites, las computadoras, etcétera.
8. Las narraciones y fábulas en cuya trama estén envueltos los mismos niños.
9. Los otros niños, como camino hacia la socialización y las tareas en grupo.
10. La naturaleza, lo cual propiciará el contacto con la realidad física y el descubrimiento de las cosas y los hechos naturales.
11. Las exteriorizaciones, como la ropa, los distintivos, la afiliación a alguna entidad, etcétera.
12. La realización de tareas individuales o en grupo.
13. Conocer cosas nuevas y diferentes, descubrir la realidad.
14. Mostrar que saben.

Las principales *necesidades* del educando en esta misma fase parecen ser:

1. La salud, mediante una adecuada alimentación, la higiene, la vacunación y la prevención de posibles deficiencias físicas y mentales.
2. La seguridad, a través del cariño, el afecto y la atención a su persona.
3. La confianza en sí mismo, adquirida mediante una adecuada autonomía, como medio de combatir la timidez...
4. Tener un grupo de pertenencia, como los padres, la escuela, un club, una religión, etcétera.
5. Dominar adecuadamente el idioma, para poder comunicarse de modo conveniente.
6. Justicia, para que no se juzgue perseguido o incomprendido y, en los casos de altercados, que se escuchen las razones de los litigantes y no sólo que se "ponga fin a la pelea"...
7. Ser igual a los otros niños.
8. Libertad para crear, para expresarse libremente.
9. Ayudar y ser ayudado, en un ambiente de reciprocidad.
10. Tener éxito; advertir que es capaz.

2º El alumno de la segunda fase de la enseñanza primaria

El alumno de esta fase está en el período que va de los 11 a los 14 años y en plena crisis de pubertad.

El educando, en esta fase, presenta las siguientes características:

1. Comienzo de maduración de los principios de raciocinio formal y lógico.
2. Dominio de los principios de invariancia y reversibilidad.
3. Preocupación por el crecimiento físico.
4. Preocupación por el advenimiento del sexo.
5. Fuerte idealismo.

En cuanto a intereses y necesidades, el alumno de esta fase, además de los ya mencionados, presenta otros propios de su individualidad. En realidad, en esta fase, se hace más difícil distinguir entre intereses y necesidades, dado que muchos de ellos se confunden, debido, tal vez, a la toma de conciencia, a la mayor lucidez en lo atinente al mundo exterior y al interior. La división más acertada, ahora, con respecto a los aspectos de comportamiento en esta fase, parece ser: *intereses-necesidades y necesidades*.

Los principales *intereses-necesidades* del educando, en esta fase, parecen ser:

1. El sexo.
2. Razonar, discutir.
3. Participar.
4. Actuar.
5. Conocer objetivamente las causas de los fenómenos, lo cual lo hace experimentalista. Este punto presenta otro aspecto referente a los hechos sociales, sobre todo en lo que concierne a sus derechos y deberes, y que es, tal vez, el germen de las contradicciones...
6. Ponerse a prueba, para saber de lo que es capaz.
7. Conocerse, sobre todo como personalidad.

8. La apreciación del comportamiento ajeno.
9. La apreciación del propio comportamiento.
10. La apreciación de su aspecto físico.
11. La autoafirmación.
12. El dinero.

Las principales *necesidades* del educando en esta fase, no siempre muy claras en su conciencia, parecen ser:

1. El movimiento, principalmente mediante ejercicios físicos y juegos deportivos.
2. La alimentación, el reposo y la higiene adecuados.
3. La higiene mental.
4. El conocimiento de sus aptitudes.
5. El conocimiento de las diversas profesiones y del mercado de trabajo.
6. El conocimiento de las formas de preparación para el ejercicio de diversas profesiones.
7. La formación del sentido socio-moral y el conocimiento de los principios y valores que deben guiar el comportamiento social.
8. La disciplina de los impulsos naturales, con el fin de posibilitar una mejor interrelación en la vida social.
9. El reconocimiento de la necesidad de la responsabilidad social de cada uno.
10. El respeto al prójimo de cualquier condición y edad.
11. El aprendizaje del trabajo en grupo.

3º *El alumno de enseñanza media*

El alumno de este nivel de enseñanza está en el período de edad que va de los 15 a los 17-18 años, en la adolescencia propiamente dicha.

Las principales características del educando, en este nivel, son las siguientes:

1. Búsqueda de autoafirmación y prestigio.
2. Temor al fracaso, que puede inhibirlo en sus iniciativas.
3. Preocupación por relacionarse con sus camaradas, sobre todo del sexo opuesto.
4. Preocupación profesional, con el fin de afirmarse y ganar independencia con relación a la familia.
5. Deseo de ser normal, característica ésta que no ha sido explotada para nada por la educación.
6. Preocupación por su posición en la sociedad, es decir, preocupación por su *status*.
7. Estado constante de elaboración de proyectos, dado que es un período de grandes aspiraciones.
8. Necesidad de dinero, porque éste posibilita sus oportunidades de afirmación, al poder pagar cosas para sus compañeros.
9. Preocupaciones perfeccionistas, en todos los sectores. Esta preocupación perfeccionista puede, a menudo, inhibir al adolescente, que teme exponer sus posibles imperfecciones.
10. Preocupación con relación a problemas sociales y de justicia, lo cual es siempre un camino que puede llevarlo a asumir actitudes político-ideológicas.

11. Preocupación por la apariencia física: en la niña, más por la belleza; en el varón, más por la fuerza física.
12. Obtención de conocimientos y técnicas que puedan valorizarlo y con los cuales pueda afirmarse en una actividad profesional.
13. Preocupación por la existencia o la no-existencia de un Ente Superior.

4° El alumno de enseñanza superior

El alumno de este nivel está en el período de edad que va de los 18-19 años a los 23, 25 o más, así como en la edad adulta propiamente dicha.

Las características del educando de 18-19 a 23-25 años son:

1. Preocupación profesional de carácter más objetivo.
2. Preocupación amorosa de carácter más objetivo, con miras al matrimonio.
3. Espíritu crítico más aguzado y siempre pronto a comparar.
4. Voluntad de participación, para demostrar de lo que es capaz.
5. Elaboración constante de un plan de vida, pero de carácter menos idealista y más objetivo.
6. Preferencia por lo que sea funcional y pueda dar resultados concretos, de inmediato.
7. Preocupación por los problemas sociales, con miras a las soluciones generales y no a las particulares, de carácter interesado.

Sin embargo, este nivel de enseñanza está recibiendo, en los últimos años, grandes contingentes de adultos, ya sea porque éstos no pudieron estudiar al término de la enseñanza media, ya porque sólo ahora han realizado los estudios secundarios o porque, a pesar de haberse graduado, vuelven otra vez a la universidad para cursar nuevos estudios.

Las principales características de este estudiante son:

1. Preocupación por el éxito profesional.
2. Preocupación por su ascenso social.
3. Preocupación por el éxito social, la popularidad y el reconocimiento de su valor.
4. Preocupación por el normal desarrollo de los hijos y por su futuro.
5. Preocupación por la estabilidad económica y mucha angustia por la oscilación en este aspecto.
6. Temor de comenzar otra vez una nueva carrera.
7. Actitud constante de volverse hacia el pasado, analizando lo que hizo, lo que dejó de hacer y "por qué, en aquella época no hizo esto o aquello", en una verdadera *inspección retrospectiva*, casi siempre cargada de recriminaciones.
8. Cierta tendencia al conservadorismo.

5° El alumno de la enseñanza suplementaria

El alumno de la enseñanza suplementaria puede ser adolescente o adulto, un educando que no cursó la escuela primaria o secundaria en el momento oportuno y que trata, ahora, de recuperar "el tiempo perdido" o la oportunidad que no tuvo...

Las características de este educando son las mismas del adolescente y del

adulto, a las que se suman las siguientes:

1. Actitud de bastante impaciencia y preocupación por "ver enseguida resultados positivos".
2. Apresuramiento en todo lo que hace, en la actitud de quien está atrasado, como quien pierde un vehículo...
3. Casi siempre, bastante desconfianza y agresividad.
4. Preocupación constante por ocultar sus deficiencias culturales.
5. Presencia, por lo general de un fuerte complejo de inferioridad.
6. Abstención de interrelaciones con compañeros más jóvenes, siempre con la preocupación de no revelar sus deficiencias culturales.
7. Preocupación por no ser humillado.
8. Búsqueda de mejora de su "status social".
9. Preocupación por cambiar, para mejorar, en su categoría de trabajo.
10. Consideración de la cultura como algo que se *adquiere*, que debe recibirse al finalizar un *curso* o un *programa*.
11. Confusión, casi siempre, de *formación y conocimientos con memorización, saber algo de memoria*.
12. Incapacidad para interpretar textos y tomar notas.
13. Visión parcial de los fenómenos, dado que los juzga por los *efectos* y, rara vez, por las *causas*.
14. Por lo general, falta absoluta de tiempo, puesto que, casi siempre, trabaja de día y estudia de noche.

Lectura 2

"Piaget y el desarrollo cognoscitivo"²

Es interesante y necesario para el docente conocer las ideas de Piaget en cuanto al desarrollo cognoscitivo del hombre, con el objeto de adaptar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje del alumno y crear condiciones que favorezcan su desarrollo intelectual.

Las principales ideas de Piaget se exponen aquí en dos partes: la primera, *concepción del hombre y del aprendizaje*, y la segunda, *desarrollo cognoscitivo*.

I. *Concepción del hombre y del aprendizaje*

El ser vivo se caracteriza por la autoactividad, que se manifiesta, básicamente, a través de la motricidad. El pensamiento mismo, para Piaget, es la interiorización de la actividad motriz.

El ser vivo tiende a conservar su estructura, por lo que se encuentra en constante proceso de organización interna, con el fin de conservar su identidad.

² Nérici, Imideo G., *Didática Geral Dinâmica*, ób. cit., págs. 56 a 68.

Esa identidad se conserva dinámicamente, dado que el organismo mantiene un equilibrio dinámico por medio de dos procesos: el de *asimilación* y el de *acomodación*.

La *asimilación* es, originariamente, el proceso biológico por el cual el organismo asimila el medio exterior, con el fin de conservar su identidad. Decimos originariamente, porque el proceso de asimilación tiene lugar también en el aprendizaje a un nivel superior o psicológico. La asimilación a nivel biológico es el intento permanente del organismo de utilizar el medio como alimento, para conservar su identidad. *Asimilar* quiere decir tornar semejante y es, pues, el fenómeno biológico de reducir el medio al individuo.

La *acomodación* es el proceso de modificación del medio por parte del organismo, con el fin de hacerlo asimilable, así como el de modificación del propio organismo cuando no se halla en condiciones de llevar a cabo, directamente, la asimilación. Es preciso aclarar, pues, que la acomodación representa la modificación del medio, del organismo o de ambos, cuando es necesario, para que se realice la asimilación.

Cuando la *acomodación* implica modificaciones:

- a) en la especie, se llama *evolución*;
- b) en el hombre, individualmente, *aprendizaje*.

El individuo, al nacer, es portador de *esquemas de acción*, que representan posibilidades de que el organismo actúe sobre el medio, con el fin de sobrevivir. Presenta, sin embargo, pocos *esquemas de acción*. Esos esquemas son bastante flexibles y pueden modificarse y asociarse para enfrentar situaciones inéditas, para las cuales serían ineficaces en su forma originaria.

La variación de los esquemas de acción de un individuo a otro es lo que constituye las *diferencias individuales*.

El desarrollo individual por el aprendizaje se realiza por medio de los esquemas de acción que, en un comienzo, se destinan a la conservación de la vida y, luego, al enriquecimiento de ella.

Así, pues, es por medio de los esquemas de acción que el individuo enfrenta la realidad.

Al comienzo, el individuo enfrenta la realidad con los esquemas de acción innatos u originales, que son pocos, y, como los objetos y las situaciones son múltiples y no hay para ellos esquemas de acción específicos, los esquemas tienen que modificarse y hasta asociarse, con el fin de adquirir la especificidad que requieren esas situaciones insólitas para los esquemas de acción originales.

Como se vio al principio, la acción del recién nacido es puramente motriz. Más tarde, sin embargo, esa acción motriz se interioriza y pasa a ser representativa, psicológica. En realidad, para Piaget, la vida psicológica no es más que la representación interiorizada del comportamiento motor. Para él, hablar o pensar son formas sustitutivas de acción motriz.

Cuanto mayor sea la interiorización, mayor será la posibilidad de que se constituyan nuevos esquemas de acción (mediante la modificación y la asociación de los innatos), aumentando las posibilidades de asimilación del mundo

exterior, de situaciones inéditas o de fenómenos diferenciados.

El niño, al poseer poca interiorización o pocos esquemas de acción, sólo es capaz, en un principio, de asimilar objetos o situaciones bastante semejantes. Poco a poco, en forma progresiva, debido a la flexibilidad y a la asociación de los esquemas de acción, va pudiendo enfrentar situaciones cada vez más diferenciadas.

El desarrollo del comportamiento inteligente tiene lugar debido a la adquisición progresiva de flexibilidad por parte de los *esquemas de acción*, hasta alcanzar posibilidades operacionales con capacidad de asociación, reversión e invariancia.

Nuevos esquemas de acción van surgiendo, mientras tanto, gracias al proceso de maduración interna.

Durante el período del crecimiento, hay una alternancia de esquemas de acción que surgen por efecto de modificaciones y asociaciones de los ya existentes, provocadas por el aprendizaje.

De suma importancia para el desarrollo del niño es el campo asimilativo, o medio. Es preciso que el medio provoque nuevos estímulos y proporcione nuevas experiencias, para que los esquemas de acción se pongan en práctica. Esa posibilidad de nuevos estímulos debe ser rica, pues permite el desarrollo y la asociación de los esquemas de acción originales y favorece la aparición de otros, por obra de la maduración.

Es preciso tener en cuenta que los esquemas de acción pueden tornarse fijos, debilitarse o modificarse, en función de los estímulos que reciben:

- a) se tornan fijos, estereotipados, si las experiencias proporcionadas por el medio son pobres o simplemente repetitivas;
- b) se debilitan si no se ponen en práctica o en caso de que se repitan muy poco;
- c) se desarrollan, se modifican y hasta se asocian, si son ricamente estimulados por experiencias variadas.

No hay que olvidar que, cuando el medio es pobre en estímulos, resulta propicio para la fijación o estereotipia de los esquemas de acción, por la formación de hábitos, en el sentido de rutina; cuanto más rico en estímulos es el medio, mayor es el esfuerzo de adaptación del organismo, lo cual propicia una mayor flexibilidad en los esquemas de acción.

La flexibilidad de los esquemas de acción es sinónimo de inteligencia, por lo cual es posible que ésta se desarrolle si se presentan situaciones nuevas al individuo en vías de crecimiento. Resulta interesante que las nuevas situaciones estén, en cierto modo, relacionadas con las situaciones ya vividas, lo cual favorece la acomodación. De ahí que se diga que las situaciones problemáticas favorecen el desarrollo de la inteligencia.

En resumen, puede decirse que el aprendizaje se procesa mediante la *asimilación* y la *acomodación*.

Consideremos ahora la *asimilación* y la *acomodación* sólo desde el punto de vista psicológico.

La *asimilación* es el proceso psicológico por el que la mente incorpora el mundo exterior. Cuando el individuo se enfrenta con una situación nueva y,

por medio de sus esquemas de acción, la comprende o actúa eficazmente sobre ella, es porque ha habido asimilación, porque una parte del mundo exterior, hasta entonces desconocida, se ha incorporado a su vida mental. Por lo tanto, la asimilación es el proceso de incorporación de la manera de actuar sobre nuevos objetos y en nuevas experiencias a los esquemas de acción ya existentes en el individuo.

La *acomodación* es el proceso psicológico de alteración de los esquemas de acción, con el fin de que pueda haber asimilación de nuevos y diferentes hechos del mundo exterior, para los cuales la vida mental no posee esquemas de acción específicos. Así, cuando un individuo se enfrenta con una nueva situación, para la cual no posee esquemas adecuados, puede operar una asociación o modificación de los ya existentes y, gracias a esas alteraciones, asimilar el hecho inédito.

Por lo tanto, según Piaget, el aprendizaje se procesa por medio de la *asimilación* y la *acomodación*. Pero la mayor posibilidad de aprendizaje y, por consiguiente, de actuación del individuo ante diferentes situaciones de la vida, resulta de la *acomodación*, y ésta sólo tendrá lugar si se coloca al niño o al educando ante situaciones problemáticas, para que éstas provoquen el enriquecimiento del individuo en esquemas de acción, por alteración y asociación de los naturalmente existentes por herencia.

II. *El desarrollo cognoscitivo*

Piaget distingue tres etapas en el desarrollo cognoscitivo; las dos primeras están subdivididas en varios estadios. Las etapas no están delimitadas por líneas divisorias o fechas fijas, sino por cambios en la forma de actuar intelectualmente, ya que cada etapa favorece la aparición de la siguiente; lo mismo ocurre con los estadios.

Sigue, a continuación, el esquema evolutivo a desarrollar:

A) *Etapas de los esquemas sensoriomotores: del nacimiento a los 2 años.*

1. Primer estadio: 1er. mes de vida.
2. Segundo estadio: del 1º al 4º mes.
3. Tercer estadio: de los 4 a los 8 meses.
4. Cuarto estadio: de los 8 a los 11 meses.
5. Quinto estadio: de los 11 a los 18 meses.
6. Sexto estadio: de los 18 a los 24 meses.

B) *Etapas de las operaciones concretas: de los 2 a los 11 años.*

1. Estadio preconceptual: de los 2 a los 4 años.
2. Estadio del pensamiento intuitivo: de los 4 a los 7 años.
3. Estadio de las operaciones concretas: de los 7 a los 11 años.

C) *Etapas de las operaciones formales: a partir de los 11 ó 12 años.*

Se enumeran a continuación las principales características de cada etapa y de cada estadio:

A) Etapa de los esquemas sensoriomotores: del nacimiento a los 2 años

Esta primera etapa se extiende desde el nacimiento hasta los 2 años y comprende seis estadios evolutivos, a partir de los movimientos instintivos como mamar, hasta la interiorización de la actividad sensoriomotriz, como expresión intelectual, en forma de combinaciones mentales.

La descripción de esos estadios resulta de un estudio genético de los distintos niveles de equilibrio del comportamiento del niño, desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, en una edad que varía entre los 18 y los 24 meses.

En esta primera etapa se asiste al establecimiento de las bases indispensables para la formación de las estructuras lógicas de la inteligencia.

El niño parte de reacciones sensoriomotrices, que se van organizando y adaptando progresivamente a los requerimientos del mundo exterior.

El mundo exterior del niño no pasa de una sucesión de cuadros móviles, ligados a espacios heterogéneos, sin coordinación oral, táctil, visual o auditiva.

La noción de permanencia de los objetos tarda meses en establecerse y supone la organización del espacio en: arriba, abajo, al lado, etc. Es necesaria, pues, toda una construcción por parte del niño, que lo lleve a levantar un objeto para encontrar otro que se ha escondido debajo del primero. Son necesarios, por lo menos, 18 meses para que esto ocurra, es decir, para que el niño construya un espacio general que encierre espacios particulares.

Esta etapa, que precede al habla, revela una forma de inteligencia, la sensoriomotriz, desprovista de pensamiento. Éste se alcanza a través de una sucesión de etapas que van a culminar con otras formas de equilibrio.

1. Primer estadio: 1er. mes de vida.

Las primeras semanas de vida del niño están dedicadas al desarrollo, a la coordinación entre los reflejos innatos. Además, el niño comienza a seguir objetos móviles con los ojos, a tratar de agarrarlos, etc.

Así, el niño pone solamente en práctica sus reflejos innatos, que son sus únicos esquemas de acción.

2. Segundo estadio: del 1º al 4º mes.

En este estadio, empieza a haber coordinación en las reacciones del niño, como el movimiento de las manos coordinado con el de los ojos, dado que se vuelve para mirar en la dirección de un ruido, trata de alcanzar objetos, o bien los agarra y los chupa, llevándoselos a la boca.

Éste es, también, el estadio de las reacciones circulares, en que el niño repite un movimiento que ha surtido efecto, como por ejemplo echar la cabeza hacia atrás con el fin de ver cosas familiares, conforme a lo citado por Piaget.

3. Tercer estadio: de los 4 a los 8 meses.

En este estadio, el niño comienza a prever las consecuencias de sus acciones, por lo que empieza a desarrollar una *intencionalidad rudimentaria*. Acostumbra a repetir acciones que han producido consecuencias satisfactorias para él, desarrollando la forma de actuar descrita en el estadio anterior.

El niño puede estirar una pierna para alcanzar un muñeco colgado en la cuna y empieza a buscar objetos perdidos de vista.

4. Cuarto estadio: de los 8 a los 11 meses.

El niño es capaz de buscar un objeto que le es presentado y luego escondido.

Comienza a distinguir los medios de los fines; puede además, aplicar reacciones aprendidas para alcanzar ciertas metas y, por ende, quitar obstáculos para alcanzar un objeto.

5. Quinto estadio: de los 11 a los 18 meses.

El niño desarrolla la experimentación y la exploración y muestra interés por las novedades.

Puede dejar caer objetos para observar la caída y sus efectos; puede arrastrar juguetes con cuerdas y usar palos para empujar cosas.

6. Sexto estadio: de los 18 a los 24 meses.

En este estadio, el niño es capaz de pensar en objetos y acontecimientos no inmediatamente observables y de reaccionar ante ellos; también puede inventar nuevos medios para conseguir objetos, valiéndose de combinaciones mentales, como traer hacia él, con ayuda de un palo, un objeto distante, aun cuando nunca haya visto esa operación.

Ya es capaz de jugar basándose en el "hacerse cuenta que".

B) *Etapas de las operaciones concretas: de los 2 a los 11 años*

En esta etapa comienza el lenguaje.

Surge asimismo la función simbólica, principalmente en el juego, que puede convertirse, de simple ejercicio motor, en representación de otras cosas, como por ejemplo el hecho de empujar una silla que representa un tren, o de utilizar la muñeca como madre o como representación de la niña misma. La función simbólica se manifiesta también en la imitación del comportamiento de los adultos. Se dice que el niño vuelve a aprender en el plano del pensamiento lo que aprendió en el campo de la motricidad, *interiorizando los hechos estudiados*. Piaget dice, a este respecto, que no se produce, ahora, una simple traslación de la motricidad al intelecto, sino que tiene lugar una *reestructuración*.

El niño es ahora capaz de coordinar sus desplazamientos en sentido total, pudiendo volver a un punto de partida o dar vueltas, para llegar a un mismo

punto, por caminos diferentes (reversibilidad de desplazamiento). Tendrá, empero, que llegar a los 7 u 8 años, para *imaginar esos desplazamientos*.

En el plano puramente intelectual es alrededor de los 7 u 8 años que el niño adquiere la noción de *conservación de la materia*:

- a) antes, frente a dos bollos de masa, iguales, a uno de los cuales se ha dado forma de salchicha, el niño piensa que hay más masa en este último, después de haber sufrido una de las dos operaciones...;
- b) sólo alrededor de los 8 años comprenderá que la masa sigue siendo la misma, a pesar del cambio de forma, pero continuará pensando, sin embargo, que la salchicha es más pesada;
- c) sólo alrededor de los 10 años adquirirá la noción de la *conservación del peso*.

Entre los 7 y los 12 años, el niño estará en la etapa de las *operaciones concretas*, en la cual revelará una lógica que se refiere, no a enunciados, sino a *objetos manipulables*.

Llega así a aprender nociones de lógica, dado que el niño ya puede:

- a) recordar conjuntos, clases de objetos (lógica de clases);
- b) realizar combinaciones con esos objetos (lógica de las relaciones);
- c) enumerar los objetos al manipularlos (lógica de los números).

Pero aún no domina la *lógica de las proposiciones*, cosa que conseguirá alrededor de los 11 ó 12 años.

Antes de esa edad, 11 ó 12 años, el niño no es, para Piaget, capaz de resolver problemas como éste: "Edith es más rubia que Susana y más morena que Lili. ¿Cuál es la más morena de las tres?" Y esto porque la solución requiere una serie de *operaciones verbales o mentales*, para las cuales aún no ha alcanzado suficiente abstracción. El niño resolvería el problema si se lo colocase en el plano de las *operaciones concretas*, preguntándole, delante de las tres niñas, cuál es la más morena...

Veamos esta etapa, ahora, en sus estadios.

1. *Estadio preconceptual*: de los 2 a los 4 años.

Comienza, en este estadio, el uso de los símbolos, dado que el niño empieza a manipular *símbolos que representan el ambiente*, las bases para lo cual se asentaron, principalmente, en el sexto estadio de la etapa anterior.

Según dice Phillips, este estadio se señala por la creciente internalización de símbolos y la creciente diferenciación de significantes y significados.

2. *Estadio del pensamiento intuitivo*: de los 4 a los 7 años.

El niño puede actuar sobre la realidad o el ambiente de modo intelectual, clasificando, notando semejanzas y diferencias, sumando, restando, pero en contacto con los objetos, con lo concreto.

Se observan, en este estadio, tres modificaciones muy significativas de la conducta, que son:

- a) la posibilidad de intercambio entre los niños, lo cual permite dar comienzo a una labor de socialización;
- b) la interiorización de las palabras, lo cual va a posibilitar el desarrollo del pensamiento que tiene por base el *lenguaje interior*;
- c) la interiorización de la acción, ya que ésta, antes, era puramente perceptiva y motriz y pasa, ahora, también, a desarrollarse como “experiencia mental”. Así, la experiencia y la coordinación sensomotriz pueden ser anticipadas por la *representación mental*.

La *reflexión*, sin embargo, sigue siendo *egocéntrica*: no puede aún describir una escena desde un punto de vista que no sea el de quien la observa, es decir, el propio niño.

Asimismo, la reflexión es, todavía, irreversible, en el sentido de que el niño no puede desligarse de la secuencia real de un acontecimiento porque sólo puede enfrentar una situación por vez. Dirá, así, que dos recipientes de la misma forma contienen igual cantidad de líquido. Pero si se vierte el líquido en un recipiente más estrecho, y se eleva su nivel, dirá que hay más líquido en éste porque queda más alto.

3. *Estadio de las operaciones concretas*: de los 7 a los 11 ó 12 años.

Este estadio podría llamarse también *estadio de los principios de invariancia y de reversibilidad*, porque éstos son los dos hechos más significativos que se producen y que abren las puertas hacia el plano de las operaciones lógicas.

a) Invariancia

Durante este estadio el niño llega a concebir el principio de invariancia, que consiste en la noción de la conservación de algo esencial, a pesar de las modificaciones externas que ese algo pueda presentar. Es éste el caso del niño que observa que un líquido colocado en frascos de diámetros diferentes conserva la misma cantidad, a pesar de los diferentes niveles que pueda presentar.

b) Reversibilidad

La reversibilidad consiste en la posibilidad de que un razonamiento retorne al punto de origen, después de haber tomado determinada dirección.

Otra condición que favorece el advenimiento de las operaciones abstractas es la declinación del *egocentrismo*. Esto consiste en que el niño razone sin hacer de su persona el punto de referencia obligado. Es la posibilidad de pensar “fuera de sí mismo”.

Entre los 8 y los 10 años, el niño ya puede resolver problemas como: “María es más alta que Julia y más baja que Francisca. ¿Cuál es la más alta?”

La etapa de las operaciones concretas está superada cuando puede desarrollar formas abstractas de pensamiento, con la posibilidad de tratar conceptos abstractos y formular proposiciones hipotéticas.

C) Etapa de las operaciones formales: a partir de los 11 ó 12 años.

La etapa de las operaciones formales o abstractas, como ya se expresó al finalizar la descripción del estadio de las operaciones concretas, ofrece la posibilidad intelectual de manejar ideas y sus relaciones como si fuesen concretas.

Esta posibilidad de abstracción se alcanza a partir de los 11 ó 12 años, y llega a su máximo desarrollo alrededor de los 14 ó 15 años.

El ser humano se torna capaz de tratar con hipótesis, de razonar situándose en el punto de vista de los demás, así como de usar enunciados verbales de manera hipotético-deductiva.

Ésta es la fase final del desarrollo intelectual.

El niño, antes, podía clasificar, contar, agrupar en series los objetos o los acontecimientos percibidos.

Ahora, el adolescente puede "operar con operaciones", es decir, con proposiciones simbólicas. Puede tratar tanto con lo real como con lo hipotético. Puede inducir y deducir. Domina los principios de la lógica formal.

Puede decirse, como conclusión, que los procedimientos que favorecen el desarrollo mental para llegar a la fase de las operaciones formales o al nivel del pensamiento operatorio son:

- a) *las tareas cooperativas o en grupo*, por las discusiones que propician y que facilitan la movilidad y reversibilidad del pensamiento;
- b) *los problemas o situaciones problemáticas*, que exigen la anticipación de operaciones;
- c) *las investigaciones*, dado que el esfuerzo investigador ayuda a coordinar y a diferenciar los esquemas de acción;
- d) *las tareas que conducen a clasificar, seriar, relacionar, analizar, reunir, sintetizar, situar en el tiempo y en el espacio, representar, conceptuar, probar, transformar, juzgar, inducir, deducir, etc.*, porque favorecen la abstracción, la reversibilidad y el exocentrismo (superación del egocentrismo).

III. Sugerencias de acción didáctica basadas en Piaget

1. Todo aprendizaje se basa en condiciones obtenidas anteriormente, por *asimilación y acomodación*. Cuando el niño pasa de un estadio a otro no sólo hay una integración del estadio anterior al posterior, sino que se opera una reestructuración total.
2. En un mismo estadio, dos niños pueden presentar esquemas de acción diferentes, porque ellos son el resultado de la *maduración* y la *experiencia*, y éstas varían de un individuo a otro, originando las diferencias individuales.

3. El aprendizaje es un proceso activo, por lo que se debe hacer que el educando actúe *física y mentalmente*. En consecuencia, la enseñanza debe propiciar o facilitar *situaciones y condiciones* para que el educando pueda actuar *sensorial, física y mentalmente*, con preponderancia de uno u otro aspecto, en función de la fase evolutiva del individuo.
4. De manera más explícita, esa actuación debe favorecerse de acuerdo con cada etapa de desarrollo del individuo, para que éste pueda poner en práctica, en nuevas experiencias, sus esquemas de acción, propios de cada etapa de ese desarrollo, lo cual mejora las condiciones de paso a la etapa siguiente.
5. No olvidar, pues, que los intereses, necesidades y posibilidades son diferentes en cada etapa de desarrollo del educando.
6. Los juegos deben aprovecharse al máximo, porque favorecen el desarrollo de la *capacidad de esfuerzo*, partiendo del *esfuerzo espontáneo*, hasta llegar al esfuerzo requerido por el *trabajo*, que exige *esfuerzo voluntario*.
7. La inteligencia o los procesos cognoscitivos comienzan a desarrollarse partiendo del contacto del individuo con la realidad, del estímulo de la realidad sobre los sentidos y la actuación psicomotriz del individuo sobre esa misma realidad. De ahí que deba decirse que la *práctica* debe preceder a la *teoría*. Puede decirse asimismo que la *inteligencia práctica* es básica para el desarrollo de la *inteligencia lógica o conceptual*.
8. El medio, con sus estímulos, tiene muchísima influencia en el desarrollo de la inteligencia, en razón de la variedad y riqueza de los estímulos que puede proporcionar.
9. La vida social, con sus estímulos, tiene mucha influencia en el desarrollo de la inteligencia, en razón de la riqueza de los estímulos y requerimientos que puede crear, dado que:
 - a) *socialmente* se facilita el paso del *egocentrismo* a la *reciprocidad*, a la asunción de papeles fuera del propio punto de vista;
 - b) *moralmente* se facilita el paso de la *heteronomía* (moral que viene desde afuera, porque mandan) a la *autonomía* (moral que viene desde adentro, porque debo);
 - c) *mentalmente* se favorece con mayor intensidad el paso del aprendizaje de pura *asimilación* (juegos, por ejemplo) al aprendizaje de *acomodación-asimilación*, lo cual provoca el desarrollo de la capacidad general de aprendizaje ante situaciones nuevas.
10. Por consiguiente, las actividades escolares deben propiciar la creciente socialización del educando, por medio de situaciones y métodos de enseñanza que enfatizen la *discusión* y la *cooperación*, lo cual favorece el intercambio de ideas, el esfuerzo de adaptación a puntos de vista de los compañeros y la vivencia de principios morales como la *veracidad*, la *reciprocidad*, el *respeto por el prójimo*, etc.
11. Los contenidos programáticos y los procedimientos de enseñanza deben ser adecuados a los esquemas de acción o de aprendizaje del educando, así como deben favorecer su creciente socialización.
12. A partir de los 14 ó 15 años, la enseñanza debe poner énfasis en los procedimientos lógico-deductivos. El ideal es que el contacto con la realidad sea inicial, y lleve a reflexionar más sobre esa misma realidad, mediante el razonamiento lógico. Lo ideal sería: contacto con la realidad → abstracción → retorno a la realidad → abstracción, etc.

El educando debe aprender a actuar en la realidad en forma *objetiva* y *abstracta*, porque en la realidad es donde tiene que vivir y es gracias a ella que sobrevive.

13. El principio general sería hacer que el individuo actúe en la realidad en función de su fase evolutiva. Al comienzo, que el medio estimule en todo lo posible sus sentidos y su motricidad y, cuando empieza a tener mayor autonomía de acción, colocarlo en situaciones que lo lleven a manipular la realidad y, poco a poco, conducirlo a esa manipulación junto con otros individuos, para pasar de ahí a situaciones problemáticas ante la realidad, que deben enfrentarse individualmente o en grupo, para introducirlo, finalmente, en situaciones problemáticas basadas en la realidad, pero que exijan la aplicación de procesos hipotético-deductivos.

La escala sería la siguiente:

- a) estimulación sensorial;
- b) estimulación sensorial con manipulación y estimulación motriz;
- c) actuación en la realidad, basada en operaciones concretas;
- d) actuación en la realidad basada en operaciones concreto-abstractas;
- e) actuación en la realidad basada en operaciones abstractas, inspiradas en la realidad.

4. Calidad de la enseñanza

I. Calidad de la enseñanza

El aumento de las escuelas y de sus matrículas trajo, como no podía dejar de ocurrir, alguna deficiencia en la calidad del trabajo docente.

Ha habido un aumento de *educación en cantidad*; pero no se puede decir lo mismo de la *calidad*.

Era inevitable la aparición de deficiencias con la falta de instalaciones escolares adecuadas, de material didáctico y de personal habilitado suficiente, tanto en la administración como en la docencia.

Puede decirse que estas deficiencias siempre existieron, pero ahora se han agravado con el crecimiento de la red escolar en todos los niveles. Desgraciadamente, esto hace que muchas escuelas se transformen en máquinas de dar clase, volcándose hacia una insuficiente instrucción, con mínima preocupación por educar.

Siendo así, urge tomar medidas para mejorar la calidad de la enseñanza.

Es menester ejecutar algo que vaya en auxilio de quien tanto necesita de nosotros, de quien depende de nosotros, de quien nos mira como pidiendo comprensión, paciencia y dedicación: el escolar.

Vale la pena pensar en lo que podemos hacer, en la situación actual, para tornar la acción escolar más eficiente, esto es, que se disponga a socorrer al educando, ayudándolo a realizarse, a encontrarse a sí mismo, a conocer su medio y a conseguir un lugar en la sociedad.

Sólo será posible hacer algo cuando nos dispongamos a cambiar el comportamiento didáctico, buscando comprender, amparar y orientar.

Cambiando para enseñar, estimular e incitar a la autosuperación.

Cambiando para favorecer la autoafirmación, la iniciativa y la cooperación.

Cambiando para ajustar la enseñanza a las realidades humanas del educando, de manera que se lo pueda llevar a realizarse plenamente, según los objetivos de la educación referidos en el capítulo anterior.

II. Quién educa

Los responsables de la educación de niños y jóvenes son los padres, los maestros y los directores. Son los que tienen acción intencional directa sobre ellos, con el fin de educarlos.

Si es así, justo será, también, que cada uno tenga su porción de responsabi-

dad y sus tareas específicas para realizar, en procura de la educación del escolar inmaduro.

A pesar de sus diferencias, deberán actuar en conjunto, armonizando y coordinándose, a fin de tornarse más eficientes en la obra común de educar al niño.

El educando necesita sentirse amparado, protegido y orientado por los padres, los maestros y directores. Los tres deben trabajar de común acuerdo para orientarlo mejor.

No se comprende, como nos es dado ver tan a menudo, estas tres fuerzas divorciadas e incluso en oposición. Importa convencerlas de que necesitan estar unidas y siguiendo el mismo rumbo. Divorciadas, nada conseguirán. Por el contrario, lograrán lo negativo, es decir, la desorientación del educando.

Estamos de acuerdo en que la educación deja mucho que desear. Se han pedido reformas en la enseñanza. El camino que ha sido indicado es el de las reformas de los planes de estudio, de los programas, de los sistemas de exámenes, etc.

Pero, ¿será posible que, si las reformas no surgen, nada podremos hacer para mejorar la acción de la escuela?

Una cosa es cierta: poco adelantarán las *reformas* si no nos *reformamos*.

Si padres, maestros y directores no se reforman en cuanto a la conciencia de sus responsabilidades, en cuanto a los objetivos a alcanzar y en cuanto a lo que se puede hacer, incluso sin reformas, de nada valdrán las alteraciones que puedan ser introducidas en las leyes de educación vigentes.

Que los padres se convenzan de que tienen la obligación de amparar y orientar a sus hijos, a fin de que ellos puedan llegar a ser, también, *otros buenos padres*.

Que los profesores y maestros se convenzan de que enseñan una disciplina como pretexto para acercarse al alumno, a fin de propender a su educación. Que la disciplina debe ser un *medio* y no un *fin*. Ciertamente, deben ser seleccionados los tópicos de mayor valor funcional o cultural de la disciplina, para formar mejor al educando, posibilitándole una acción más efectiva en la comunidad. No debe olvidarse que para la *formación* del educando es decisivo —junto con los elementos significativos de la disciplina— el modo de orientar el aprendizaje, como así también la orientación de las actitudes asumidas en la clase, el sentido *moral* dado al uso de los conocimientos y el reconocimiento de la personalidad del alumno, con el respeto que le es debido.

Que los directores de escuela se convenzan de que tienen que ser algo así como directores de orquesta y necesitan tener, delante de sí, una *partitura*, por medio de la cual todos habrán de armonizarse: educando, padres y maestros. Que la partitura ha de constituirse con las ideas y los objetivos generales y específicos de la escuela, por los cuales tendrán que pautarse todos los que militan en la educación. Es necesario no olvidar que la escuela educará según la fe y la confianza que se tenga en esos mismos ideales y objetivos.

Más aún. El director ha de convencerse de que la escuela es propiedad pública y que, por ende, no puede imperar en ella, simplemente, a su voluntad. Por el contrario, le corresponde atender a la realidad del educando, a las

aspiraciones de la familia y a las necesidades sociales.

A continuación, intentaremos indicar el campo de responsabilidades educacionales de cada parte interesada en la educación del adolescente, que son: padres, profesores y directores.

Es indispensable repetir que estas responsabilidades son diferentes, pero convergentes; trabaja cada uno en su sector, pero todos miran hacia los mismos objetivos.

III. Los padres

Los padres se quejan de la escuela, dicen que no educa; de los hijos, que no estudian, no aprenden y son cada vez peores.

Es deber de los padres acompañar la vida no sólo escolar, sino también familiar y social de los hijos, deber del que no pueden y no deben desentenderse.

Vamos a focalizar, en forma de interrogante, solamente los aspectos del comportamiento del hijo vinculados con la escuela, y que deberían merecer toda la atención por parte de los padres.

Siempre que asistimos al fracaso de un escolar y nos queremos enterar de las razones de tal hecho, son muchos los sectores que podrán ser investigados, principalmente los relacionados con los padres, profesores y directores.

Con relación a la familia, es lícito hacer las siguientes indagaciones que, por cierto, delimitarán los sectores de su responsabilidad, resaltando, por eso mismo, sus deberes:

¿Han procurado los padres comprender al hijo en su manera de ser y en sus dificultades al enfrentar las situaciones sociales? ¿Han procurado aproximarse a él, como amigos y no sólo como censores? Es fácil percibir la necesidad que siente el padre de esmerarse para llegar a ser amigo del hijo, en lugar de convertirse en enemigo y opositor sistemático, restando así cualquier posibilidad de orientación para el mismo.

¿Han procurado los padres confortar y animar al hijo ante sus fracasos escolares, o sólo lo han recriminado como si ellos fuesen el fruto exclusivo de su negligencia o mala voluntad? ¿No habrán contribuido, en esos momentos desagradables de la vida, aniquilándolo más con recriminaciones y oprobios?

Se sabe, perfectamente, que a nadie le gusta fracasar; que es triste y humillante.

La indiferencia que el hijo pueda revelar ante el fracaso, si el niño fuese normal, es aparente; verdaderamente, está sufriendo. Después de los fracasos escolares es común que surja en él la idea de abandonar los estudios, que no le satisfaga estudiar, pues "ya está muy crecido y necesita trabajar...".

Pues bien, esta actitud es dictada, casi siempre, por el fracaso en los trabajos escolares, por la necesidad de huir del fracaso.

Los padres no deben dar mucha importancia a los fracasos del hijo, en presencia de él, procurando, mientras tanto, comprender e investigar las

causas que lo llevaron al fracaso, con el propósito de ayudar a vencerlas en el futuro.

¿Se ha acordado el padre de elogiar algo bueno que haya hecho el hijo dentro o fuera de la escuela o del hogar?

¿Ha procurado hacerle sentir que, como padre, está siempre a su lado, ora para reconocerle las virtudes, ora para aceptarle los defectos, con el objeto de ayudarlo a elevarse?

¿Ha buscado enterarse de las reales posibilidades del hijo, en cuanto a sus preferencias, aptitudes y limitaciones?

¿Ha exigido más o menos de lo que él podía dar? ¿O no ha exigido nada? Muchos padres alimentan verdaderas manías de querer imposibles de los hijos; que sean perfectos en todo lo que hagan, los primeros en notas, y también los más inteligentes, convirtiendo la vida de los mismos en un infierno.

¿Ha intentado establecer en el hogar un ambiente calmo, comprensivo, de cariño y seguridad? Es importante recordar, con relación al cariño, que los hijos pueden ser víctimas por exceso y por falta. El exceso puede convencerlos de que son "centro de todo", y la falta puede ser un acicate para ver el mundo con hostilidad.

¿Ha procurado el padre conocer, *por dentro*, la escuela en que el hijo estudia? ¿Está enterado de los reglamentos de la misma? ¿Su interés ha sido solamente el de pagar las mensualidades o también el de conocer la *calidad de enseñanza* que va siendo suministrada a su hijo? ¿No piensa, como muchos, que, por el hecho de haber efectuado ese pago, o de haber mandado al hijo a la escuela, puso término a su responsabilidad en la educación del mismo?

¿Ha estado presente en las reuniones de padres y maestros? ¿Ha atendido a los llamados de la escuela, en relación con la educación del hijo? Deberá interesarse en pedir informes e interiorizarse en las cuestiones de la escuela relacionadas, directa o indirectamente, con la educación del hijo.

¿Ha estado, en esta línea de pensamiento, en contacto con la dirección de la escuela y con los profesores del hijo? Si tal hecho aún no ha ocurrido, es necesario que se dé a la brevedad posible, pues es indispensable escuchar el informe de las personas que actúan sobre el hijo, sus observaciones y opiniones acerca del comportamiento y marcha de su educación.

Actuando así, estará el padre colaborando con la escuela, en la obra común, revelando que no cede sus prerrogativas paternas y de supervisor en la educación de su hijo, abdicación que no deberá hacer en favor de ninguna entidad o institución.

¿Ha buscado mantener conversaciones con el hijo, sobre la escuela, interiorizándose de lo que en ella pasa, no como fiscal, sino como colaborador, amigo y orientador?

¿Se ha interesado en saber quiénes son los compañeros del hijo en cuanto a personalidad y hábitos de los mismos? Es recomendable que el padre intente hacerse amigo de los compañeros del hijo, entrando en contacto amigable con ellos para conocerlos mejor.

¿Ha tomado las medidas necesarias para que en el hogar haya un ambiente

para el estudio de su hijo, un rinconcito calmo y confortable, que sea suyo, y donde pueda dedicarse a las tareas escolares?

¿Ha adoptado los recaudos necesarios para que la proximidad de las épocas de mayores obligaciones escolares no quede olvidada?

Vamos a ver algunas más entre las *obligaciones educativas* del padre. Claro que la palabra padre es tomada, aquí, en el sentido de los cónyuges, y no en el sentido de *padre*, propiamente dicho.

¿Ha dado importancia al *cumplimiento* de las obligaciones?

Tiene gran valor para la disciplina y el orden del hogar que las obligaciones, seriamente establecidas, sean cumplidas. Nada más perjudicial que las contraórdenes, o el olvido de las obligaciones, el no cumplimiento de lo estipulado, a no ser por razones de peso y con las respectivas justificaciones adoptadas con la participación y consentimiento del hijo.

Para finalizar, ¿ha sido correcta, ejemplar y sin exageraciones la conducta del padre? ¿Ha procurado éste cultivar la espontaneidad, el respeto, el amor y la honestidad, en la convivencia familiar?

Si todo esto se realiza, no hay duda de que la parte que corresponde al hogar en la educación de los hijos se está cumpliendo.

Resumiendo, podemos decir que es obligación de los padres:

1. Comprender a los hijos.
2. Elogiar sus buenos actos.
3. Auxiliarlos en sus fracasos.
4. Enterarse de sus reales posibilidades.
5. No exigir en demasía, ni querer perfecciones.
6. Conocer la escuela donde ellos estudian.
7. Participar de las reuniones del "Círculo de padres y maestros", entrando en contacto con directores y profesores.
8. No abdicar el derecho y la responsabilidad de supervisor de la educación de los hijos.
9. Tomar conocimiento de la vida escolar, directamente, de los hijos.
10. Entrar en contacto con los compañeros de los hijos.
11. Asegurar las condiciones de estudio en el hogar.
12. Exigir el cumplimiento de las obligaciones establecidas.
13. Enterarse del comportamiento social de los hijos.
14. Acompañarlos en los estudios.
15. Mantener un comportamiento ejemplar delante de los hijos.

IV. El docente

1. Importancia del docente

La responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado, en la escuela, con el educando. Pesa fundamental e insustituiblemente en la acción educativa. No hay organización didáctica que pueda sustituirlo.

Es posible educar sólo con el profesor, pero es imposible hacerlo únicamente con material didáctico, organización didáctica o métodos. Todo será insuficiente e ineficaz sin el profesor que anima, da vida y sentido a toda organización escolar.

El profesor de escuela media, principalmente, desempeña un papel decisivo en la formación del adolescente, pues éste llega a dicho nivel de enseñanza en una época difícil de su vida, en plena crisis pubertaria, en creciente desenvolvimiento intelectual y con toda la aspereza de su espíritu crítico. Es la época en que las convenciones de orden social, moral, e incluso religioso, caen por tierra, desorientando al adolescente.

Éste necesita reconstruir su mundo de valores para poder actuar y participar de la vida social. De ahí la importancia del profesor de enseñanza media para auxiliar al adolescente en la superación de sus problemas, a fin de llevarlo a *reconciliarse* con el mundo, armonizándolo con la *humanidad* y con lo *universal*.

El adolescente requiere, por parte del profesor, comprensión, simpatía y justicia.

Es decisivo, consecuentemente, el papel del profesor en la vida del adolescente, para llevarlo a vencer sus desajustes, preocupaciones, y hacerlo enfrentar el futuro con esperanza, optimismo y valor.

Así, cabe insistir en que el profesor, a pesar de todas las nuevas concepciones pedagógicas, continúa siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo, en la operación continua de cambio de las generaciones en la conducción técnica, social y cultural. De él depende, casi siempre, el éxito o el fracaso del alumno. De nada valen instalaciones magníficas, edificios modernos y abundancia de material didáctico, si no está, por detrás de todo eso, el espíritu del profesor para animar, para dar vida y sentido a lo que sin él sería materia muerta. ~

El profesor es la dínamo que arrastra, entusiasmo y contagia en la senda que lleva hacia la realización de los objetivos de la educación.

Las relaciones entre profesor y alumno son de suma importancia en el proceso educativo. ¡Cuántos alumnos se pierden, por no haber establecido estas relaciones de manera conveniente! Es común escuchar por parte del educando que *no le gusta* esta o aquella materia, o *no marcha* con su colegio... Si analizáramos a fondo estas manifestaciones, encontraríamos su razón de ser en las precarias relaciones entre profesor y alumno; hallaríamos incompreensión, intolerancia, oposición, incluso, entre ellas. Muchos alumnos—y esto debería ser lo corriente— han alcanzado la plenitud de sus posibilidades intelectuales, sociales y afectivas gracias a la ayuda prestada por el profesor, por las buenas relaciones establecidas entre ambos, merced a la comprensión y ayuda decidida que recibieran de éste, traducidas en tolerancia, simpatía y orientación.

Conviene destacar que las tentativas de buenas relaciones deben partir, fundamentalmente, del profesor, pues éste es quien está en condiciones de ponerlas en práctica, no sólo por su madurez, sino, también, en virtud de su obligación profesional.

Siendo tan importante el problema de las relaciones entre profesor y alumno, no debería quedar librado al *azar*. Debería depender, *en gran parte*, de la preparación didáctico-pedagógica del profesor, dado que es de él de quien debe partir la iniciativa de estas relaciones.

Esta actitud de asistencia, de ayuda y de orientación debe fundarse también en la preparación técnica y no tanto en la aptitud o vocación para ello.

Realiza más, esto es verdad, un profesor sin recursos materiales, pero convencido de su misión de educador y convenientemente preparado, que otro sin estas condiciones, incluso siendo gran conocedor de su disciplina y disponiendo de todos los recursos materiales imaginables. Cabe, aquí, una observación.

Se impone dejar de *querer ver* al profesor con todas las perfecciones deseables, cual figura acabada que a todo tiene que responder con precisión.

Es obligatorio, por el contrario, ver al profesor como criatura humana imbuida de sus ideas profesionales, pero también sujeto, como cualquier otro, a las deficiencias y limitaciones, y también a periodos difíciles en su carrera profesional.

Esta manera de ver al profesor debe provenir de la familia, de la dirección de la escuela y de toda la sociedad, con una actitud de comprensión y simpatía humanas que tanto necesita.

Deberíase, incluso, pensar en un organismo, del tipo de *orientación educacional*, destinado a asistir al profesor, que va a su encuentro, principalmente en los momentos difíciles, para ayudarlo como criatura humana, y en el desempeño de sus altas e importantes funciones.

2. Cualidades que debe tener el docente

Pueden ser señaladas, como cualidades necesarias para el ejercicio del magisterio: *capacidad de adaptación, equilibrio emotivo, capacidad intuitiva, sentido del deber, capacidad de conducción, amor al prójimo, sinceridad, interés científico, humanístico y estético, capacidad de comprensión de lo general, espíritu de justicia, disposición, empatía y mensaje.*

1. CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN. El profesor debe ponerse en contacto con el alumno y con su medio y, a partir de esta situación, ir elevándolo de a poco, llevándolo a realizarse de acuerdo con sus posibilidades y las necesidades sociales, teniendo en vista una vida mejor. Hay profesores que se mantienen *distantes* del educando y del medio, sin conseguir nada del primero y sin mejorar en nada al segundo.

2. EQUILIBRIO EMOTIVO. Ésta es una cualidad que se nos ocurre de suma importancia, pues el adolescente, naturalmente, presenta dificultades emotivas y es siempre un *desastre* cuando se lo obliga a trabajar con un profesor que es inferior a él, en este sentido. No es posible educar a no ser en un ambiente que inspire confianza en el educando y que no *esté* sujeto a *caprichos* del momento. El educando debe poder prever la conducta de sus profesores conociendo las líneas maestras de sus reacciones; es un riesgo grande, nada propicio para la buena marcha del aprendizaje, quedar a la expectativa de que "todo puede suceder...". Así, el profesor debe presentar un comportamiento equilibrado y ponderado, de manera que inspire confianza en sus alumnos.

3. CAPACIDAD INTUITIVA. Resulta útil que el profesor tenga cierta capacidad de intuición, de modo que pueda percibir los datos, movimientos o disposiciones de ánimo de sus alumnos, no totalmente manifiestos. La intuición puede llevar al profesor a aprehender estados de ánimo del alumno en particular, o de la clase, sobre la base de indicios mínimos, consiguiendo, así, evitar o controlar situaciones que podrían evolucionar desagradablemente. Esta intuición revélase más útil, aún, para aprehender las relaciones más sutiles de sus alumnos en particular, ofreciendo posibilidades de rápida y eficaz asistencia educacional.

4. SENTIDO DEL DEBER. Ésta no debería ser una cualidad específica para el ejercicio del magisterio, sino para el ejercicio de cualquier función social. Solamente el sentido de responsabilidad lleva a la compenetración con el trabajo desarrollado por el profesor durante el año, obligándolo a un *planeamiento* y a una *ejecución* adecuados. Es evidente que este sentido se hace extremadamente necesario en el magisterio, si consideramos que el elemento con que trabaja la escuela es el más precioso y delicado de todos, sujeto incluso a deformaciones insalvables o de difícil recuperación.

5. CAPACIDAD DE CONDUCCIÓN. El educando reconoce sus limitaciones y acepta, aunque veladamente, que la escuela procura conducirlo hacia alguna meta. Admite a la escuela como camino para llegar a algún lugar o hacia una finalidad. Esto es más evidente tratándose de adolescentes que se encuentran desorientados y sienten la necesidad de ser socorridos, esclarecidos, orientados. De ahí el imprescindible liderazgo que tiene que ser ejercido por el profesor, pues los adolescentes esperan que se les aclaren los caminos, y que se los guíe en su recorrido. Resulta obvio que no cualquier tipo de conducción conviene a la escuela media. La posición dominadora y autoritaria aporta poca ventaja para la educación de la adolescencia. La que más conviene es la conducción democrática, la que aclara, anima y estimula al adolescente a *andar* y *pensar por sí*. Por otra parte, toda educación debería ser una forma de *amparo*, pero limitado. Esto es, acogiendo, esclareciendo, estimulando, pero tratando que el alumno se independice del profesor para que, poco a poco, vaya *asumiendo* la responsabilidad de sus propios actos y de su propia vida.

6. AMOR AL PRÓJIMO. Sería ésta, podríamos decir, la cualidad reveladora de la vocación para el magisterio. No se entiende que alguien se oriente hacia el magisterio sin que sienta algo hacia el prójimo; una voluntad incoercible de ser útil y de ayudar, directamente, al prójimo. Con relación al profesor de enseñanza media, este amor puede traducirse en *simpatía para con el adolescente*, lo que no es fácil de lograr, teniendo en cuenta que éste, por causa de los desajustes que presenta, termina por incomodar al adulto. Así, el profesor debe sentir esa *simpatía* por el adolescente, que le permitirá comprender las razones de su comportamiento, estando, por eso mismo, dispuesto a ayudarlo. No se comprende cómo alguien puede llegar a ser educador de adolescentes, o de quien quiera que sea, si no siente dentro de sí algo que lo atraiga hacia el prójimo, con aquella buena voluntad y disposición de ánimo que lleva a una persona a colaborar con otras.

7. SINCERIDAD. Toda acción, para educar, tiene que ser auténtica. La marca de la autenticidad, en este caso, es la sinceridad. El adolescente, por otra parte, tiene como un *sexto sentido* para captar la sinceridad de aquéllos que trabajan con él. Toda obra de la escuela, de la educación, en fin, tiene que ser expresión de sinceridad. Y muchos profesores, directores y padres se pierden como educadores, porque no consiguen convencer al adolescente de su sinceridad. Ésta conduce, indefectiblemente, a la coherencia. Nada indispone más al adolescente contra la acción educativa del profesor que la incoherencia. El educando es muy sensible a la incoherencia. Así, quien se

disponga a ser profesor, quien se disponga a educar, tiene que ser *auténtico, coherente, sincero*.

8. INTERÉS CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y ESTÉTICO. Dado que despierta al mundo, el educando es susceptible a todos los valores de la cultura, en el sentido científico, humanístico y estético. Ciertamente, el interés mayor por uno y otro grupo de valores es determinado por las propias preferencias del adolescente. Aunque el profesor no sea *especialista* en determinado sector de la cultura, debe tener una preparación general mínima, capaz de indicar la dirección y el significado del mismo, cuando se lo solicita un educando o un grupo de ellos. En este aspecto acontece un hecho curioso. El profesor que acentúa los valores científicos nuclea a su alrededor, con mayores simpatías, a alumnos con idénticas tendencias, circunstancia que podría darse también en relación a los demás valores. Lo que se quiere dejar sentado es que el profesor, incluso de una disciplina eminentemente exacta como la matemática, por ejemplo, debe estar en condiciones de esclarecer, dar sentido y orientar en otros sectores de valores culturales, como el humanístico y el estético. Es necesario que el profesor cuide, continuamente, su cultura general, mediante la lectura de periódicos, revistas, y esté al tanto de todos los movimientos sociales y culturales. Esta actitud ayuda, también, a una interrelación de disciplinas, tan útil para una mejor integración de los conocimientos.

9. CAPACIDAD DE APREHENSIÓN DE LO GENERAL. Es conveniente y necesario que el profesor secundario ofrezca la posibilidad de aprehender lo que hay de general en los hechos particulares, a fin de ayudar al adolescente a liberarse de las limitaciones del *caso único*, lo que influirá en el enriquecimiento de su personalidad y en la elaboración de los conceptos rectores de sus pasos, dado que el camino por *el mundo* solamente va a ser iniciado cuando logre trascender los hechos particulares *en que está inmerso*, para ver a lo lejos y recorrer la cortina del infinito. Esto constituye, por otra parte, una de las mayores aspiraciones del educando. Por ende, necesita la ayuda del profesor, que le muestre las *salidas*, las sendas que se abren al mundo, a lo general. Que en política, en lugar de permanecer prisionero de los acontecimientos locales, sepa abrirse a las consideraciones de sistemas, de regímenes y de partidos. Que en moral, en vez de *impresionarse* con lo sucedido a una persona amiga, aprenda los principios rectores de la responsabilidad social, etc.

10. ESPÍRITU DE JUSTICIA. El educando se impresiona con los actos de justicia. Nada lo desconcierta más que el sentirse víctima de una injusticia. Nada hace crecer más su respeto y admiración por un profesor que el saberlo justo. Las medidas de excepción o de privilegio lo impresionan desfavorablemente. De ahí la necesidad que tiene el profesor de ser justo, no sólo por el propio espíritu de justicia, sino también para poder captar mejor la confianza y la simpatía de sus alumnos, y estimular la práctica de la vida democrática en la escuela. La justicia debe ser encarada bajo dos aspectos:

1° *Justicia*, en el sentido de establecer normas iguales para todos, para eliminar los privilegios.

2° *Justicia*, en el sentido de ponderar las circunstancias personales que fundamentan el comportamiento del adolescente, de tal manera que los problemas de cada uno puedan ser comprendidos.

Es preciso destacar que, en verdad, todas las cualidades expuestas anteriormente muy poco pueden significar, si juzgamos realmente fundamental para el ejercicio del magisterio la *disposición interior de simpatía y de querer ayudar al prójimo*. Todas las demás cualidades se reducen a este *amor al prójimo y de actuación directa*.

Tenemos que agregar que la docencia es para las personas que, de hecho, sienten que tienen algo que transmitir a sus semejantes. Aparte de esta cualidad, se necesita una

preparación técnica en la disciplina que va a ser enseñada, y un conocimiento preciso de los procesos didácticos indispensables para su administración.

11. **DISPOSICION.** Es imprescindible que el profesor esté dispuesto a escuchar con interés a sus alumnos y a atenderlos cuando necesiten ayuda. La disposición es una actitud que consiste en estar siempre en condiciones de detenerse ante un alumno para aconsejarlo en sus dificultades, creando el ambiente propicio para que manifieste sus preocupaciones. La *disposición* está ausente del profesor que se siente *hastiado del alumno*, que no puede oír hablar en la escuela... Disposición del espíritu es estar siempre abierto al prójimo, cuando necesita de nosotros.

12. **EMPATÍA.** Quiere decir: "estado en el que una persona se identifica en pensamiento y sentimiento con otra persona". En otras palabras, la empatía es la capacidad de una persona para colocarse en la situación de otra persona y vivir esa situación. Ésta es, pues, una condición básica para el magisterio, ya que hace posible que el maestro sienta más objetiva y concretamente la situación del alumno, con el fin de orientar mejor su formación y llevarlo a superar sus dificultades. Debe observarse que algunos docentes presentan mejores condiciones de empatía para con los niños, otros para con los adolescentes y jóvenes y otros, aun, para con los adultos, lo cual debería ser investigado a fin de encaminar a los profesores hacia el ejercicio de la enseñanza elemental, media o superior. La capacidad de empatía para con uno u otro período de edad es decisiva para la mejor adaptación del docente a éste o a aquel nivel de enseñanza. La empatía facilita la comunicación del maestro con el alumno.

13. **MENSAJE.** Este apartado podrá parecer utópico, y quizás lo sea. Pero creemos que para ser realmente profesor es necesario sentir, dentro de sí, que se tiene algo que transmitir al prójimo, un mensaje que comunicar. El profesor auténtico siente que debe dar algo o percibe objetivos que lo impulsan a dirigirse a sus semejantes.

3. Funciones del docente

Las responsabilidades de la docencia tienden a aumentar a medida que la familia va perdiendo las oportunidades de educar a sus hijos y que la vida social se va haciendo más compleja.

Todo indica que actualmente son cinco las funciones básicas del profesor y del maestro: técnica, didáctica, orientadora, no directiva y facilitadora.

1. **FUNCIÓN TÉCNICA.** De acuerdo con esta función, el profesor debe poseer suficientes *conocimientos* relativos al ejercicio de la docencia. La preparación se refiere específicamente a su disciplina o especialización y, como complemento, a todas las áreas de conocimientos afines a su especialidad. Además, atañe a la cultura general que debe coronar la suma de conocimientos indispensables a todo profesor. Cuanto más amplio es el conocimiento del área que integra su especialización, mayores son las posibilidades de articulación y ensamble con las materias afines, lo que facilita el logro de una enseñanza integrada. La cultura general se impone porque, a cada instante, los alumnos formulan preguntas que revelan preocupación o curiosidad que trasciende el área de especialización del profesor. Resulta importante, entonces, que dichos requerimientos sean atendidos, así sea como un elemento útil para orientar el estudio o la investigación, a fin de que el diálogo entre el docente y el alumno no se diluya. De lo antedicho se desprende la necesidad de que el docente se actualice continuamente, no sólo en su

asignatura, sino también en todo lo concerniente a hechos y acontecimientos que constituyen la *cultura general dinámica* de nuestra época

2. FUNCIÓN DIDÁCTICA. El profesor debe estar preparado para orientar correctamente el aprendizaje de sus alumnos, utilizando para ello métodos y técnicas que exijan la participación activa de los mismos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes e ideales. Así, pues, esta función consiste en orientar la enseñanza de modo tal que favorezca la reflexión, la creatividad y la disposición para la investigación.

3. FUNCIÓN ORIENTADORA. Ésta es una función cuya importancia en la vida profesional del docente —que es esencialmente un orientador de sus alumnos— se acrecienta cada vez más. En la acción del educador está implícita la preocupación por comprender a los alumnos y a su problemática existencial, a fin de ayudarlos a encontrar salida para sus dificultades, a realizarse lo más plenamente posible y a incorporarse a la sociedad de una manera activa y responsable. Es esta función la que procura establecer el nexo entre profesor y alumnos, para conocerlos mejor en sus virtudes y limitaciones, con miras a su adecuada orientación.

4. FUNCIÓN NO DIRECTIVA. El profesor no impone directivas ni dicta normas de conducta, sino que estimula a los educandos a buscar por sí mismos las formas de estudio y de comportamiento que juzguen más acertadas, llevándolos, sin embargo, a una crítica y a una justificación en cuanto a los objetivos y procedimientos adoptados, para que no sean frutos del capricho, sino resultados de la investigación y la reflexión. Así, pues, la función no-directiva no es permisividad inconsciente, sino permisividad responsable, para que cada educando pueda estructurar sus conocimientos y sus normas de comportamiento con plena participación personal. Este procedimiento ayuda al alumno a madurar y a tomar conciencia respecto de los rumbos a seguir en la vida, con objetividad y responsabilidad.

5. FUNCIÓN FACILITADORA. En la función facilitadora, el profesor no debe transmitir conocimientos, pero sí debe crear y facilitar condiciones para que el educando los obtenga, mediante su propio esfuerzo y su voluntad. Los conocimientos pueden transmitirse en situaciones especiales y cuando sean solicitados. El profesor debe ser más bien el *compañero con más experiencia* que, en situaciones difíciles, puede sugerir las acciones o los caminos que mejor conducen a la consecución de los objetivos deseados.

4. Acción general del docente

Es deber del docente de cualquier nivel de enseñanza, además de las peculiaridades de acción de cada uno de ellos, llevar al educando a:

1. Adquirir buenos hábitos de vida mental, física y social.
2. Estructurar una escala de valores, con el fin de que pueda dar un sentido positivo a su vida.
3. Realizar sus potencialidades por medio de actividades apropiadas, que deben facilitarse a todos, para que aquéllas puedan revelarse.
4. Tomar conciencia de sí mismo, de sus posibilidades y de sus aspiraciones.

5. Participar decididamente en su propia realización.
6. Aprender las perspectivas *horizontal* y *vertical* de la vida. En el caso de la perspectiva *horizontal*, hacer sentir la realidad en todos sus aspectos y matices. En el de la perspectiva *vertical*, hacer tomar conciencia del sentido espiritual de la vida, estimulando un constante perfeccionamiento socio-moral, con miras a lo *trascendental*.
7. Reflexionar, enfrentando situaciones problemáticas, con el fin de que *aprenda a aprender*, a investigar, dado que, cada día más, *vivir es investigar*.
8. Ocuparse de su vida, en el sentido de asumir una actitud responsable, ante sí mismo y ante sus semejantes.
9. Querer mejorar la realidad, en sentido de *evolución*, y no de *revolución*, que trae en sí los gérmenes de la destrucción.
10. Sensibilizarse en cuanto a la necesidad de respetar al prójimo, en un sentido de reciprocidad (respetar y ser respetado).
11. Querer, constantemente, perfeccionarse en todos los sectores de la vida.
12. Creer en sí mismo y en sus semejantes. Es necesario que cada uno tenga confianza en sí mismo, para afrontar las situaciones problemáticas de todos los instantes. En la vida de una criatura no puede ocurrir nada peor que perder la confianza en sí misma. Sin embargo, para lograr una vida social cada vez más humana, más perfecta y más feliz, no basta tener confianza en sí mismo. Se necesita algo más. Es preciso, también, tener confianza en sus semejantes. No es posible progreso alguno en las relaciones humanas principalmente, ni en las instituciones sociales, si el hombre no cree en sus semejantes. Así pues, la fórmula de todo progreso personal y social es: creer en nosotros mismos y en nuestros semejantes.

5. El profesor y el alumno

El profesor, generalmente, se queja de que los resultados obtenidos con sus esfuerzos dejan mucho que desear.

Sin considerar estas quejas, parece que el alumno no está en armonía con la escuela, según se deduce del número de reprobados y de los que han abandonado sus estudios.

Es sabido que las condiciones sociales han variado mucho y desfavorablemente para el trabajo escolar. Además, no se puede olvidar el desinterés demostrado por la familia, que espera milagros de la escuela. Pero, para aclarar la actuación del profesor que se lamenta de los continuos fracasos de sus clases, es necesario hacer algunas indagaciones.

¿Es consciente el profesor de las dificultades de sus alumnos? En caso afirmativo, ¿ha ayudado a vencerlas?

¿Se ha enterado si las clases se desenvuelven sobre la base de motivaciones adecuadas y si la materia enseñada presenta un valor funcional real?

¿Ha procurado saber cuáles son las aspiraciones de sus alumnos y cómo juzgan a su magisterio?

¿Ha buscado animar, estimular, uno por uno, a sus alumnos para infundirles confianza y ganar su amistad?

¿Ha mirado a sus alumnos como seres humanos, llenos de dudas, aflicciones y dificultades?

Éstas son algunas preguntas que se podrían hacer al profesor que no está satisfecho con el rendimiento de su trabajo.

Ampliando esta explicación, vamos a continuar con el análisis de la actuación didáctica del profesor, que nos permitirá enterarnos si ha sido plenamente satisfactoria.

¿Está convencido el profesor de que ha sido antes *educador*, formador de personalidades, que *instructor*?

¿Conoce las posibilidades, limitaciones y aspiraciones de sus alumnos?

¿Ha exigido todo, igualmente, de todos? ¿Ha orientado para un trabajo más intenso a quienes han demostrado mayor interés o posibilidades para el estudio de su disciplina? Es de esperar que no se haya mostrado hostil hacia aquellos alumnos que no revelaran aptitud para el estudio de su cátedra. Por el contrario, los habrá animado diciéndoles que, si bien es cierto que algunos rinden más que otros en el estudio de una disciplina, él los considera y estima a todos en igual forma.

¿Ha buscado el profesor averiguar las causas del fracaso de sus alumnos? ¿Ha procurado saber si se encuentran en el alumno, en la familia, en los compañeros o en el mismo profesor? Muchas son las veces en que los motivos de fracasos residen en el profesor, en su manera de orientar los trabajos en clase, en el tipo de relaciones que mantiene con los alumnos, en las técnicas de enseñanza que utiliza, en la falta de motivaciones adecuadas, etc. Es conveniente que el profesor, de vez en cuando, desconfíe de sí mismo. Vamos a dejar de indagar indirectamente, para dirigirnos al profesor:

El profesor se ha preguntado alguna vez: “¿Soy justo con mis alumnos? ¿Mis métodos de enseñanza se adecuan a ellos? ¿Estaré organizando bien mis planes de trabajo? ¿No provocaré confusiones y dudas en mis alumnos? ¿Habré establecido en clase un ambiente de cordialidad, confianza y respeto?” Y principalmente: “¿He permitido que mis alumnos se expresen libremente?, ¿los he dejado decir, voluntariamente, lo que sienten? ¿He sido paciente para escuchar? ¿No he hecho, como muchos de mis colegas, que no dan tiempo a que el alumno se exprese, interrumpiéndolo apenas comienza a hacerlo, con aquella célebre frase, ‘Ya sé, ya sé, ahora cállese la boca...’, respuesta que evita, en las primeras palabras, toda tentativa de expresión?” Debemos dejar que el alumno se exprese libre y plenamente; sólo así se puede saber si sus palabras son sinceras o no. Es necesario, pues, localizar las dudas y las dificultades del educando para lograr una acción didáctica más eficiente.

¿Ha tenido el profesor en cuenta los hechos buenos realizados por sus alumnos, y ha manifestado su reconocimiento? Por cierto, no ha procedido como sus colegas, que sólo anotan los actos insatisfactorios. Estamos convencidos de que atribuye más importancia a los aspectos positivos que a los negativos de sus alumnos. Si se otorga importancia a los positivos, éstos, poco a poco, van anulando a los negativos. Estamos seguros de que procura alabar y encontrar virtudes, antes que reprimir y encontrar defectos.

¿Se autoanaliza para saber si es “el mejor profesor posible”, dentro de sus propias limitaciones?

¿Procura ser amigo de sus alumnos? ¿Los alienta en sus fracasos? ¿Procura dialogar con ellos dentro y fuera de la clase? ¿Sabe, con certeza, que la mejor forma de orientar se encuentra en las conversaciones que podamos tener con nuestros alumnos, a fin de saber realmente cuáles son sus dificultades?

¿Intenta, también, conocer las aspiraciones, los deseos más secretos de sus alumnos, para ajustarlos a la realidad social y a las posibilidades humanas de los mismos y mostrar cómo la escuela puede auxiliar en la concreción de esos objetivos vitales?

¿Se muestra razonable en sus exigencias? ¿No posee, por cierto, esa actitud de intransigencia, caracterizada por la clásica frase: “Ya lo dije, conteste rápido”, que no admite reajustes? En sus exigencias seguramente tendrá en cuenta la vida particular del alumno, dado que ella existe tanto como la nuestra. Su actitud no es, asimismo, un puro “laissez-faire”, un dejar que las cosas se sucedan al azar.

¿Procura escuchar con simpatía las quejas de los padres de sus alumnos? ¿En reuniones de *padres y maestros*, no adopta la actitud tan *antipática* (que aleja a los padres de la escuela) que sostiene que la razón está siempre de parte del profesor y que los padres se equivocan? De eso estamos seguros: el señor profesor reflexiona, conscientemente, sobre las quejas y argumentos de los padres de alumnos.

¿Busca, en su actividad docente, relacionarse con sus colegas? Además de la relación de disciplina, exigencias, etc., ¿procura informarse sobre el comportamiento y rendimiento de sus alumnos, no para *elogiar*, ni para *recriminar*, sino, tan sólo, para conocerlos mejor? Y aún más, en cuanto a los colegas, ¿sabe que es interesante invitar, todos los años, a algunos de ellos a que asistan a una o más clases, para que sean criticadas? Esta práctica es excelente para que mejoremos como profesores y luchemos contra la rutina, la cristalización, e incluso, el desmejoramiento de nuestro comportamiento didáctico.

Estimado profesor, estoy seguro de que usted no es de aquéllos que siguen rigurosamente los programas oficiales. Los programas pueden ser reajustados para dar mayor realce a los tópicos de interés regional y a las necesidades del alumno y de la vida social.

Así, el profesor tiene que reestructurar los programas, para darles secuencia, organización y funcionalidad a fin de obtener una mejor integración del educando en su comunidad.

¿Sus clases armonizan con las realidades sociales y profesionales? Está, de esta manera, ayudando a los alumnos a decidirse por una profesión, o, al menos, brinda la oportunidad de que se manifiesten las preferencias profesionales de los mismos.

¿Intenta saber, señor profesor, el motivo del comportamiento poco deseable de algunos de sus alumnos? Debe evitar las recriminaciones delante de la clase, y procurar el entendimiento con estos “héroes”, en privado, a fin de discutir clara y francamente sobre lo que está ocurriendo.

¿Procura localizar a los cabecillas, que provocan indisciplina en la clase? El

profesor sabe bien que, una vez localizados y debidamente adoctrinados, ellos pueden ser óptimos auxiliares en el control de la clase, para llevarla a producir más y mejor.

Piense, querido profesor, acerca de lo siguiente: ¿qué esperan los alumnos de mí? ¿Qué podré hacer por el futuro de ellos? (Los alumnos adoptan una actitud de expectativa. Esperan algo de sus profesores, incluso no alcanzan a precisar qué.)

Vea el futuro sin despreciar el presente. Por el contrario, basándose en el presente.

¿Procura ser modelo de comportamiento social, profesional y moral, para que sus alumnos lo imiten? ¿Busca asumir la actitud científica, delante de la vida, de que necesitamos *conocer* para *actuar*, y la actitud moral de que es necesario actuar tendiendo al *respeto y engrandecimiento del hombre*?

Es impresionante el alejamiento existente entre profesor y alumno en nuestras escuelas. En clase es sólo el profesor quien habla, y cuando el alumno lo hace es bajo cierta tensión inquisitiva o en la relación que va de superior a inferior.

Profesor y alumno necesitan *encontrarse*. El educando necesita hablar al profesor, con libertad y franqueza, sobre las aspiraciones, dudas y dificultades que vaya encontrando en los estudios. De ahí la necesidad de propiciar encuentros entre profesor y alumno, fuera de la situación artificial del aula.

Por eso, diariamente o algunos días por semana, el profesor debe permanecer a disposición de los alumnos, fuera de clase, para atenderlos cuando éstos procuren ayuda. Puede promover encuentros con los alumnos que presenten alguna dificultad de comportamiento o de estudio. Esta práctica evita muchos resentimientos futuros y una serie de problemas, que al aumentar se transformen en casos.

Es interesante que el profesor, de vez en cuando, trate de responder al cuestionario siguiente:

CUESTIONARIO DEL PROFESOR

(Adaptación del cuestionario de Albert Kelly)²

1. ¿Procuro conocer a cada uno de mis alumnos?
2. ¿Hago que cada alumno se familiarice con sus compañeros?
3. ¿Estudio a cada uno de mis alumnos, tratando de descubrir casos de desajustes?
¿Tengo:
 - 1º alumnos tristes;
 - 2º alumnos haraganes o especuladores;
 - 3º alumnos que se atrasan, sistemáticamente, en sus deberes y son descuidados con relación a la puntualidad;
 - 4º alumnos que no gustan de la escuela;
 - 5º alumnos que no saben trabajar con eficacia;
 - 6º alumnos indiferentes o distraídos en clase;
 - 7º alumnos que demuestran poca voluntad para lograr éxito;
 - 8º alumnos con mal comportamiento;
 - 9º alumnos fácilmente influenciados por los compañeros;
 - 10º alumnos líderes?
4. ¿Procuro mantener contacto con esos alumnos?
5. ¿Me intereso por ellos, de manera *positiva*, tratando de captar su confianza y amistad?
6. ¿Me intereso por lo que hacen fuera de la escuela, para elogiar sus éxitos, acompañarlos en sus esfuerzos y animarlos en los fracasos?
7. ¿Soy capaz de comprenderlos, de aceptar con simpatía sus peculiaridades y los resultados que, honestamente, vayan alcanzando en sus trabajos?
8. ¿Considero a los alumnos indisciplinados como *problemas que pueden resolverse*, o como criaturas despreciables?
9. ¿Trato de inculcarles la noción de que todo trabajo es digno?
10. ¿Intento mostrarles que un oficio es importante para la felicidad personal y la independencia económica?
11. ¿Procuro esclarecerme, con la ayuda de otros colegas y orientadores, acerca de un alumno inadaptado?
12. ¿Me esfuerzo por orientar a mis alumnos acerca de la mejor manera de estudiar?
13. ¿Procuro explicar convenientemente las tareas que preparo?
14. ¿Me esfuerzo por convencer a los educandos sobre las ventajas de realizar buenos trabajos?
15. ¿Los estimo para que manifiesten libremente sus opiniones, sin recelar de mí?
16. ¿Elogio sus esfuerzos, principalmente en los *menos capaces*?
17. ¿Adapto mi enseñanza, de manera que sea útil a los más y a los menos dotados?
18. ¿Ayudo a mis alumnos a descubrir las actividades que les producen más satisfacción?
19. ¿Sé controlarlos sin llegar a ser sarcástico, irónico o violento?
20. ¿Sé aprovechar las oportunidades convenientes, para mostrarles la funcionalidad de la disciplina que enseño y las relaciones que pueden tener con una o más profesiones?

² Kelly, Albert, *Curso de orientação profissional para professores de ensino industrial*. Comissão Brasileiro-americana de Educação Industrial, pág. 73.

21. ¿Llevo a conocimiento del Servicio de Orientación Educacional los *aspectos positivos y negativos* que acabo de comprobar en mis alumnos?
22. ¿Exijo de mis alumnos que sean corteses y educados con sus compañeros y demás personal de la escuela?
23. ¿Creo en mis clases un ambiente feliz, capaz de permitir la comprensión y práctica de valores positivos de la vida?
24. ¿Me intereso por saber si mis alumnos comprenden mis clases?
25. ¿Me esfuerzo por comprenderlos para ayudarlos mejor?

6. Tipos de profesor

Se han hecho varias clasificaciones acerca del profesor. Las más destacadas pertenecen a Kerschensteiner, Caselman y Adelaide Lisboa de Oliveira.

Kerschensteiner indica cuatro tipos:

- a) *educador angustiado*, que paraliza, casi siempre, la iniciativa de sus alumnos;
- b) *educador indolente*, que deja en plena libertad a sus alumnos, más por desatención que por principios;
- c) *educador ponderado*, que sabe dosificar la libertad y la coerción y que no se aparta de las reglas pedagógicas tradicionales;
- d) *educador nato*, que tiene sentido pedagógico, es práctico y de mucha fuerza de voluntad. Acostumbra a ser claro y preciso en sus apreciaciones y revela comprensión por los demás. Su más ardiente deseo es ayudar a sus alumnos para que desenvuelvan su espiritualidad.

Caselman divide a los profesores en dos grupos: los "logotropos" y los "paidotropos".

1. *Profesor logotropo* es aquél que se vuelca hacia los valores culturales, al mismo tiempo que procura entusiasmar a los educandos con esos mismos valores. Este tipo puede inclinarse a la filosofía o a la ciencia, pero su preocupación pedagógica mayor es instruir.
2. *Profesor paidotropo* es el que se inclina hacia los alumnos. Se interesa por la *instrucción*, pero más por la *formación* de sus discípulos.

Adelaide Lisboa de Oliveira,³ luego de resaltar una serie de característicos comportamientos predominantes en un profesor, presenta una *larga lista* de tipos, de la cual extraemos, a continuación, los más significativos:

1. *El brillante*: le preocupa más el *efecto* que pueda causar en sus alumnos que el progreso de los mismos.
2. *El escrupuloso*: se interesa por las minucias insignificantes de la disciplina o del reglamento de la escuela y, por eso, su *visión* es muy limitada.
3. *El mero profesional*: da clases para ganarse la vida y nada más; su acción está llena de altibajos.
4. *El eufórico*: juzga excelentes y en franco progreso a todos sus alumnos.
5. *El displicente*: está siempre *atrasado* en sus obligaciones escolares, ya sea en el desarrollo del programa como en el cumplimiento de las exigencias burocráticas.

³ Oliveira, Adelaide Lisboa de, *O professor*, en "Escola Secundaria", N° 12, pág. 22.

6. *El depresivo*: siempre atento a los aspectos negativos de sus alumnos e incapaz de ver los puntos positivos.
7. *El poeta*: se encuentra siempre distante de la realidad de sus alumnos y de las condiciones de la enseñanza, ve todo a través del prisma de la fantasía.
8. *El desconfiado*: en todas las manifestaciones de sus alumnos ve actos contra su persona y su dignidad.
9. *El absorbente*: llega a ser atrayente, expansivo y brillante; busca suscitar la admiración de sus alumnos.
10. *El sugestivo*: sería el tipo ideal de profesor, si fuera capaz de amar y ser amado; recuerda bastante el *tipo productivo* de personalidad señalado por Erich Fromm. Infunde ideales y vibra ante las buenas acciones de sus alumnos; no teme que éstos lo alcancen o lo superen. Posibilita a sus alumnos la aprehensión de la belleza, de la verdad y del bien, que es su principal objetivo.

Doring, discípulo de Spranger, indica los siguientes tipos de educadores, de acuerdo con la tipología de su maestro:⁴

- 1º *Tipo teórico*. Profesor de gran cultura, para quien *educar es instruir*. Vive para la ciencia. Se muestra frío y objetivo en sus relaciones con los educandos.
- 2º *Tipo práctico*. Profesor que busca alcanzar un máximo de resultados con un mínimo de esfuerzos. Da mucha importancia al método y a la técnica, le interesa más la preparación técnica que la formación espiritual de sus alumnos.
- 3º *Tipo esteta*. Profesor que considera la formación de los alumnos como la más bella obra de arte. Sabe infundir ánimo y formar personalidades.
- 4º *Tipo social*. Profesor comprensivo, paciente y consagrado interiormente a su profesión, consigue infundir espíritu de familia entre sus alumnos, y los conduce hacia una actuación positiva en la sociedad.
- 5º *Tipo autoritario*. Profesor que se manifiesta celoso de su autoridad y superioridad con relación a sus alumnos. Es partidario de la disciplina severa y se preocupa más por imponerse que por educar.
- 6º *Tipo religioso*. Profesor cuidadoso y serio, persuadido de su responsabilidad en la formación de las almas de sus alumnos, lo que lo lleva a ser religioso y severo en procura del bien de los mismos.

Se sigue, a continuación, con otra clasificación estructurada en cuatro tipos de profesor, que se encuentran comúnmente en nuestras escuelas. Son tipos normales, llevados a ejercer el magisterio por diversas causas. Tratan, asimismo, de distintas maneras a sus alumnos. Son: el instructor, el erudito, el investigador y el educador.

a) *Instructor*. Es el tipo de profesor que se limita a transmitir los conocimientos que se enumeran en los programas. Realiza lo que piden los programas, en lo que hace al contenido, juzgando que los educandos son ya adultos y responsables, y *deben estudiar* lo que él dé o indique en clase. Realiza, como dijimos, lo que los programas piden, ítem por ítem; prefiere los textos que ellos sugieren.

Si el alumno aprende, y cómo aprende, son cuestiones que no le interesan, dado que él sólo debe dar clase.

⁴ Lorenzini, Giacomo, *Caracterología y tipología aplicadas a la educación*. Madrid, Marfil, 3ª edición, pág. 277.

Conocemos un profesor de latín, hábil en su disciplina, que reacciona a nuestras tentativas de orientación didáctica y educacional con estas palabras: "No me venga con eso, profesor; yo concursé y fui aprobado para dar clases de latín y no para 'despertar marmotas'...". Dicho esto, mira victorioso a los colegas que están cerca.

Este tipo de profesor llega a organizar bien la materia que va a enseñar, pero difícilmente encuentra quien la aproveche, pues sus preocupaciones con el educando (relativas a motivación, dificultades de aprendizaje, problemas del alumno) son nulas, salvo para recomendar las clásicas admoniciones de "suspensión" o de calificación con "cero". El alumno no existe como ser humano, con sus preocupaciones, desajustes y dificultades, sino tan sólo como un autómatas que tiene que *copiar, recordar y repetir*; que debe saber todo lo que *fue enseñado*.

b) *Erudito*. Este tipo de profesor es el que a través de la cátedra revela su saber. La materia le ofrece las condiciones necesarias para exhibir su sapiencia. Difícilmente ve al alumno como un *ser que está aprendiendo* y que, por lo tanto, requiere algunas condiciones especiales de trabajo para que algo sea realmente asimilado, por ejemplo, la adaptación del profesor al alumno, la organización metódica de las materias con sus elementos esenciales y básicos, etcétera.

Muchos de estos profesores ni siquiera consideran a los alumnos como lo hacen sus colegas, tan convencidos están de sus altos conocimientos.

Si, por desgracia, aparece en la clase una palabra nueva o desconocida, las explicaciones van al sánscrito, pasando por el griego y yendo a morir en el latín para desesperación de los alumnos, que preguntan aterrados: "¿Tendremos que recordar todo eso?" Son las minucias y preciosidades que surgen en todo momento y a propósito de cualquier tema. Clases y clases sobre un mismo asunto hacen que los alumnos no sepan *dónde* comenzó y, mucho menos, *cuándo* va a acabar, pues cada coma es un camino para entrar por los atajos culturales... Son las excepciones que pululan, como queriendo ahogar toda la clase.

Conocemos un profesor de matemática, también autoridad en astronomía, que daba clases fabulosas. Incursionaba frecuentemente en las fronteras de lo astronómico en profundidad y extensión, para desesperación de los alumnos, que se veían obligados a *tomar nota de todo* y a tomar *profesor particular*, si querían entender alguna cosa o conseguir la nota mínima para la aprobación.

Una actitud común del profesor erudito es aparecer en clase con los últimos números de revistas especializadas, así como las últimas obras referidas a su especialidad. No estamos, en absoluto, criticando a la actitud en sí —que debería ser acaso elogiada— de que el profesor se revele siempre actualizado en la materia que enseña. Lo que se critica es el hecho de que en sus clases se quede solamente "con las últimas conquistas, descubrimientos o progresos, cuando no en cuestiones discutidas", en lugar de fortalecer, simultáneamente, los elementos básicos y orgánicos de la disciplina que enseña.

c) *Investigador*. Es el profesor que olvida la preparación del nivel mental de sus alumnos, pretendiendo, a toda costa, *continuar sus estudios* a través de las

clases que tiene que dar. Éstas le permiten fijar los últimos estudios y le sirven de pretexto para el *lanzamiento* de las últimas conquistas en la disciplina que enseña.

La materia carece de organicidad, y a los alumnos les faltan los elementos simples e indispensables para poder darle sentido científico. Las clases pasan a ser una tentativa de formación de una cúpula sin base. Los principios básicos, rectores de futuros estudios, son sustituidos por cuestiones controvertidas.

Este tipo de profesor presta poca atención a la sedimentación de los conocimientos básicos en el espíritu del alumno, prefiriendo, por el contrario, las cuestiones discutidas, las últimas novedades que ni siquiera puede entender él mismo.

Caso histórico de *investigador* relacionado con el magisterio fue el de Espinosa, que invitado a enseñar, no aceptó porque (decía él) no tenía tiempo para perder en repeticiones.

d) *Educador*. Este tipo de profesor consigue ensamblar convenientemente las tres actitudes examinadas, teniendo presente la realidad humana de sus alumnos y sus posibilidades para integrarlos en la sociedad como *ciudadanos*. Procura comprender, ayudar, y orientar al adolescente en su realidad biopsico-social; desciende hasta él e intenta llevarlo a realizarse de la manera menos conflictiva posible, dejando de lado aquella actitud tan generalizada, según la cual se educa a través de la coacción, de la presión y de la reprimenda.

Educador es el que estimula y orienta. Prepara para la investigación, despierta curiosidad, desenvuelve el espíritu crítico, invita a la superación y muestra los valores de la cultura.

Educador es el que se hace amigo de sus alumnos, a fin de ayudarlos en sus deficiencias y flaquezas. Es el que orienta por la convicción, por la persuasión, por el ejemplo, y nunca por la amenaza, por la distancia, por la indiferencia o por los caprichos. Es triste escuchar a un profesor que dice: "Conmigo tiene que ser así, si no el alumno está perdido".

El esfuerzo inicial de adaptación debe partir del profesor, que está en mejores condiciones para hacerlo, y nunca del alumno. No olvidar que el lema general es: descender hasta el alumno para *elevarlo a la altura que sea capaz de alcanzar*, y no a aquélla que nosotros queremos que alcance. Si permanecemos esperando que el alumno llegue hasta el profesor, estaremos siempre solos en la acción educativa.

El profesor, para ser educador, necesita ser también amigo de la didáctica. Debe atender las exigencias científicas de la educación y extender el espíritu científico hasta la acción docente. Esto es posible a través de la *pedagogía*, en general, y de la didáctica, en particular. La didáctica es el estudio, teórico y práctico, de la acción educativa, a fin de que el aprendizaje sea mejor orientado. El profesor debe preocuparse constantemente por las técnicas de enseñanza que ofrezcan mejores resultados y se ajusten más a la realidad de sus alumnos. Le cabe, pues, procurar obtener lo máximo de sus alumnos, pero de manera espontánea, grata, motivada y adecuada.

El profesor no se debe dejar cristalizar por la rutina. Debe, asimismo, observar, indagar, experimentar, con el fin de mejorar su acción didáctica,

pensando que lucha con la materia prima humana. Debe convencerse de que le son confiadas almas inmaduras que persiguen un destino cuyas claves se encuentran en sus manos; almas que necesitan dedicación, atención, respeto, amor y sobre todo, orientación, para realizarse plenamente.

En suma, el profesor debe ser *educador*. Quien dice educador, dice orientador. Para *orientar* es preciso, fundamentalmente, conocer la realidad de los alumnos y tener conciencia de los objetivos que deben ser alcanzados.

V. El director

1. Importancia del director

Todavía no ha sido destacada, como debería serlo, la importancia del director en la acción educativa de la escuela secundaria. La figura del director, desgraciadamente, preocupa muy poco a los responsables de la educación y a los estudiosos de la pedagogía.*

El director, más que el cerebro, es el *corazón de la escuela*. Cuántas escuelas, luchando con dificultades de toda índole llegan, gracias a su director, a alcanzar expresión y sentido de conducción dentro de la comunidad. Y cuántas que disponen de todo para actuar, sólo arrastran una triste mediocridad, debido a los directores que tienen.

La función del director es muy compleja, considerando las partes interesadas en el proceso educativo: *alumnos, padres, profesores y sociedad*. El éxito o el fracaso, sin lugar a dudas, depende en alto grado del director, de su preparación pedagógica, de la conciencia de los problemas educativos, de la confianza en la acción de la escuela y de la capacidad de conducción.

Se deduce que las características fundamentales de un director deberían ser:

- a) preparación pedagógica adecuada;
- b) conciencia de los problemas de la educación;
- c) confianza en la acción de la escuela;
- d) capacidad de conducción.

Hasta hace muy poco, entre nosotros, prácticamente no había exigencia alguna para ejercer la función de director de escuela. Felizmente en la actualidad se exigen ciertas condiciones para el ejercicio de esta importante tarea. Es imprescindible que el director de escuela tenga preparación pedagógica adecuada, basada en cursos especiales en los cuales sean tratados los problemas de la escuela primaria, media o superior.

Un director debe estar al día en lo que atañe a los problemas de educación referentes a todos los niveles de enseñanza, porque representando una escuela, una unidad educacional, ella se articula prácticamente con todas las demás

* Es justo reconocer, en este aspecto, el trabajo realizado por la Campaña de Difusión y Perfeccionamiento de la Enseñanza Secundaria, resaltando la importancia del director a través de las "Jornadas de Directores", llevadas a cabo en las diversas inspecciones seccionales de la enseñanza secundaria, en Brasil.

escuelas y sobre ella se reflejan, directa o indirectamente, todos aquellos problemas.

No se comprende a un director que no tenga confianza en la acción de la escuela. No aludimos a su escuela, en particular, pues ésta, por distintas circunstancias, podría fracasar. Nos referimos a la acción de la escuela en sentido general, como sinónimo de educación. Esta confianza debe traducirse como *fe en la educación*. Es falla grave no creer en su propia acción no sólo en educación sino también en cualquier otra actividad. Los alumnos advierten cuándo los profesores o directores no creen en la educación. Se dan cuenta que no serán llevados a ninguna parte y que todo esfuerzo es pérdida de tiempo. Pasan, entonces, a esperar la finalización del curso como auténtica liberación para poder iniciar la construcción de su vida, que estuvo paralizada por aquéllos que no creían en la educación.

Es pues, fundamental la creencia en la educación, por parte del director, a fin de dinamizar toda la escuela y darle un cuño de autenticidad.

Veamos ahora el último requisito, que es el de la conducción. No cualquier conducción conviene al director. Cabe distinguir por lo menos dos tipos:

a) CONDUCCIÓN EGOÍSTA. Las acciones son orientadas hacia la satisfacción de la voluntad o el capricho personal. Pone en evidencia la voluntad del propio individuo o proyecta su personalidad. En este caso los alumnos, los profesores, la familia, los ideales educativos, todo, es un peldaño, un vehículo para la satisfacción personal o la proyección social del propio director. Esta conducción puede asumir también el aspecto de dominación, pasando a ser, entonces, un auténtico dictador que intenta sojuzgar y sofocar a todos. En este caso podríamos llamarla *conducción dominadora*. La raíz de ambas formas es la misma: el egoísmo;

b) CONDUCCIÓN DEMOCRÁTICA. Esta forma de liderazgo, por el contrario, satisface las necesidades y aspiraciones de los alumnos, tendiendo al bien común. Es la que congrega esfuerzos, distribuye estímulos, armoniza y dinamiza voluntades para las realizaciones colectivas. Así, el director tiene que ser un líder democrático, a fin de armonizar a alumnos, profesores, padres y sociedad, para que trabajen juntos considerando los mismos intereses y objetivos. El director no debe procurar *aparecer*, debe hacer aparecer a quienes dirige. La función del director como líder democrático no es mandar, propiamente, sino suscitar voluntades, despertar conciencias, armonizar, *dinamizar*, crear las condiciones necesarias para que todos quieran colaborar en la obra de la educación.

Como consecuencia de esas dos formas, se notan los siguientes resultados en el comportamiento del grupo:

a) En el caso de la conducción egoísta, en la cual el director adopta la forma de dominador, comienza a reinar insinceridad en el ambiente escolar, acompañada de *resistencias veladas*, y lo que es peor, se suscitan recíprocas recriminaciones y *disensiones* cuando se produce algún fracaso;

b) En el caso de la conducción democrática, por el contrario, reina la cordialidad, el espíritu de colaboración y solidaridad entre los miembros de la escuela y en los momentos de posibles fracasos, todos se esfuerzan por superar las dificultades, dado que todos se sienten responsables por los destinos de la escuela.

El liderazgo que debe ejercer el director es, pues, el *democrático*, en relación con los profesores y alumnos, y también con la comunidad.

2. Funciones del director

Las principales funciones de un director de escuela son: administrativa, pedagógica, social y de relaciones humanas.

a) **FUNCIÓN ADMINISTRATIVA.** Tiene en cuenta la marcha y el perfeccionamiento de todas las tareas burocráticas de la escuela; observa las partes o fases de los trabajos escolares que no funcionan convenientemente o prevé modificaciones que los tornen más eficientes. El planeamiento de todas las actividades escolares y la supervisión de su ejecución forman parte de las obligaciones administrativas del director. Le cabe también estudiar ampliaciones, supresiones y creaciones de nuevas actividades, según las necesidades de la escuela y de la comunidad a la cual sirve;

b) **FUNCIÓN SOCIAL.** Por medio de ella el director realiza la interrelación escuela-comunidad y ofrece mejores oportunidades para la socialización del educando. La preocupación de integrar al educando en la comunidad y formar el ciudadano debe ser una constante en la acción del director. La integración de la escuela en la comunidad, para que aquélla se inspire en ésta y para que las actividades escolares tengan un sentido de utilidad comunitaria, debe ser, también, objeto de la acción del director.

c) **FUNCIÓN PEDAGÓGICA.** Debe estar presente en las preocupaciones del director. Procura la buena acción didáctica del magisterio, para que los objetivos de la escuela sean alcanzados. El estímulo del director debe hacerse sentir en la orientación pedagógica, para que el profesorado se actualice, los planes de estudio y programas sean más ajustados y reales, y la escuela realice, con más eficacia, su acción de conducción en la comunidad;

d) **FUNCIÓN DE RELACIONES HUMANAS.** Ésta es, tal vez, la función más importante del director. A ella corresponde su empeño por transformar la escuela en auténtica comunidad de ideales y esfuerzos entre la dirección, el cuerpo administrativo y los cuerpos docente y de alumnos. El director necesita estar atento a las personas que viven y conviven en la escuela y fuera de ella, para que todos sumen entusiasmo y esfuerzos de manera que los objetivos de la institución en particular y de la educación en general sean alcanzados. Es necesario mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, y de todas las personas que trabajen o se vinculen con la escuela, de manera que ésta se humanice más y más e inspire confianza en todos, para que obren con entusiasmo, comprensión y dedicación. En esta zona de responsabilidades del director, le compete, también, promover la aproximación de la escuela y la comunidad, de modo que ambas trabajen en cooperación;

e) **FUNCIÓN DE RENOVACIÓN.** Acaso sea ésta la función más importante del director, puesto que se trata de procurar la apertura de rutas que lleven a su escuela a una constante renovación tanto en sus propósitos como en su acción didáctica, ajustándola a las nuevas necesidades del educando y de la sociedad. Para que ello sea factible, el director no debe comprometerse demasiado con los *detalles administrativos*, delegando esa función en otra persona y así poder disponer del tiempo indispensable para reflexionar acerca del quehacer de la escuela, a fin de colocarla permanentemente en condiciones de responder a las nuevas exigencias que surgen en relación con los alumnos y la sociedad. Puede decirse que es ésta la única salida capaz de impedir que la escuela se aleje de las realidades vivas y palpitantes que vibran dentro y fuera de ella.

Así, el director debe orientarse hacia las conquistas teóricas y tecnológicas en el campo de la educación, hacia las aspiraciones de sus alumnos, y hacia las motivaciones y necesidades sociales con el objeto de satisfacerlas con la mayor celeridad posible.

3. Conversando con el director

Señor director, ¿no es verdad que ha tenido preocupaciones por sus alumnos? La disciplina tal vez no sea la que usted desearía. ¿No es verdad, que día a día, se torna más precaria? O actúa usted con violencia, suspendiendo, transfiriendo, expulsando, o permite que el ambiente escolar se torne insoportable para una simple convivencia ¡y cuánto más para educar!

Algo anda mal, ¿no es así? Estamos de acuerdo. Pero no podemos permanecer en una actitud de contemplación pura y simple, si deseamos que las cosas ocurran de otra manera.

Qué bueno sería que los alumnos aprendiesen satisfactoriamente, que fuesen obedientes dentro y fuera de la escuela, que *brillasen* en la sociedad y, entonces, el señor director pudiese decir con entusiasmo: “¡Aquellos muchachos son de mi escuela!”

También le gustaría que los padres aparecieran en la dirección, sonrientes, para decirle: “¡Gracias, muchas gracias por la excelente educación que está proporcionando a nuestros hijos!” ¿Le gustaría, además, que los profesores concurriesen a la escuela, no como a un lugar donde se tiene que permanecer durante el tiempo de clase, sino como a un ambiente en el cual se coopera en la educación de la juventud?

Unas palabras más. ¿Sale usted de la dirección? ¿Deja de lado los papeles que cubren la mesa de trabajo? ¿Recorre la escuela? ¿Visita las aulas, corredores, laboratorios y patios? ¿Convive con alumnos, profesores y funcionarios? ¿Conversa con todos ellos, naturalmente, interesándose por los problemas de cada uno? ¿Conversa, señor director, con sus alumnos, sin amenazas de suspensiones o represalias? ¿Procura enterarse de sus dificultades? ¿Intenta escuchar las quejas y opiniones de los padres de sus alumnos sobre las deficiencias escolares? ¿Busca atraerlos para que colaboren con la escuela, tendiendo a mejorarla? ¿Trata de acercarse a sus profesores, estableciendo con ellos relaciones amigables, de manera que se facilite el debate sobre los problemas de la escuela? ¿Procura colaborar con ellos en la ardua tarea de educar a sus alumnos? ¿Se interesa por las dificultades de sus propios profesores, en su condición de criaturas humanas que necesitan apoyo y simpatía?

¿Y qué opina, estimado señor director, con respecto a los empleados administrativos y demás personal? ¿Trata de darles asistencia y orientarlos, para que también cooperen en la obra educativa?

¿Intenta colocar a la escuela que está bajo su dirección en contacto con la comunidad, o la aísla como si fuese un castillo encantado, donde sólo pontifican algunos iniciados?

Son preguntas, solamente preguntas, que pueden, quizás, esclarecer algunos aspectos de la acción escolar de la dirección en la obra educativa de la adolescencia.

4. Acción del director

Prosiguiendo con el tema anterior, vamos a indicar las principales funciones inherentes al director, buscando hacer de la escuela un ambiente que realmente eduque.

El director debe hacerse amigo de los profesores, conversar con ellos todo lo posible, para *sentir* los problemas que los afligen, tratando de auxiliarlos, en la medida que se pueda, para resolverlos. Debe conversar con los profesores, también, para informarse sobre el rendimiento de las clases y sobre los alumnos que presenten características especiales de comportamiento.

Debe evitar la formación del clásico grupo de profesores, tan conocido en todas las escuelas *—grupo que está siempre a favor del director—*, dado que éste determina la formación de otro *grupo que está siempre en contra del director*. El director debe evitar los “consejeros”; tiene, asimismo, que hacer participar a todos en la dirección, dando opiniones, sugiriendo, criticando, buscando el mejoramiento de la escuela. Así será posible que todos sean *consejeros*.

Las medidas generales referidas a la vida de la escuela deben ser tomadas en conjunto, con todos los profesores, de suerte que ellos se sientan responsables por las mismas.

Establezca el señor director, como buen hábito, las reuniones pedagógicas, por lo menos una por mes. Que sean reales reuniones pedagógicas y traten, efectivamente, de problemas de educación.

En la primera reunión pedagógica del año debe acentuarse la necesidad de que los profesores presenten sus planes iniciales de curso, como un enfoque general de lo que el profesor juzga posible hacer durante el año lectivo. Es necesario habituar al profesor a presentar su plan de curso. Es interesante, asimismo, que sean presentados planeamientos semestrales, para facilitar al director la supervisión de las actividades de los profesores.

Una práctica bastante interesante y útil es la de hacer que en cada reunión un profesor exponga los objetivos de la enseñanza de su disciplina, así como la participación de la misma en la formación de sus alumnos, según el nivel de la escuela. Con esta práctica, los profesores van conociendo la importancia de otras disciplinas y la necesidad de su correlación con la de ellos para la tarea común de educar a las criaturas que les son confiadas. De esta manera, poco a poco, todos irán situándose en las funciones que tienen que desempeñar, sin exagerar ni subestimar la importancia de su disciplina en el conjunto de la acción de su escuela.

Se podría sugerir, en estas reuniones, que se iniciasen planeamientos globales de la escuela y de disciplinas afines, tendiendo a lograr, poco a poco, una interdependencia de los planes de todas las disciplinas. El planeamiento conjunto de disciplinas afines representaría, desde ya, un gran avance en el sentido de un sistema racional y factible para la enseñanza en la escuela.

Todo director debería preguntarse si está manteniendo las comunicaciones suficientes con sus alumnos; si se mantiene apartado en su dirección, o si está ausente de la escuela, tratando asuntos que no son de su propia función.

Se impone al director crear oportunidades para estar cerca de los alumnos,

conversar con ellos, en grupo o separadamente, a fin de enterarse de sus problemas personales y de los que atañen a la escuela. El tratamiento dispensado al alumno debe ser de camaradería y de respeto. ¡Qué bueno sería que el alumno reconociese en su director una autoridad y un amigo, y lo fuese a buscar para que le ayude a resolver sus dificultades!

Debería desaparecer de la escuela la figura del director todopoderoso, que recibe a los alumnos con reprimendas, y del cual, por eso mismo, todos huyen; o que a toda hora está pronto para hacer alarde de sus poderes, de su fuerza o de su autoridad.

La intimidación no orienta, desorienta.

Que todo alumno tenga *valor* y encuentre *oportunidad* de hablar, libremente, delante de su director, y que éste cree una atmósfera de cordialidad, sin vanidades ni imposiciones, aportando un sentido de justicia, para *imponer* (ahora sí, imponer) confianza a todos.

Delante del alumno menos disciplinado, el más difícil de todos, el director debe considerarlo como el que más necesita de su ayuda, y en vez de estar interesado en sancionarlo, debe preocuparse por encontrar una forma de recuperarlo, de proporcionarle una oportunidad para que se realice como *persona* y como *ciudadano*. Tiene que estar a disposición de sus alumnos en el instante mismo que necesiten de él, sean cuales fueren los otros asuntos que deba atender.

No debe permitir, nunca, que otros indiquen o establezcan reprimendas que deban ser sancionadas por él. Que las puniciones, cuando sean necesarias, constituyan el fruto de la reflexión y del equilibrio, haciendo sentir al alumno que la medida que está tomando es justa.

El director debe estar atento a las posibles manifestaciones de agresividad que puedan descargarse sobre el alumno, por parte de los profesores, funcionarios e incluso compañeros. Estos episodios son más frecuentes de lo que se pueda imaginar.

Corresponde al director seguir de cerca el trabajo de sus profesores, asistiendo con frecuencia a sus clases, enterándose de las exigencias para con los alumnos, apreciando e incentivando iniciativas.

Es importante que el director aprecie y motive las iniciativas de los profesores y procure, a la vez, resaltar y elogiar el esfuerzo y los resultados excepcionales. Es buena práctica, asimismo, que mantenga todos los días una conversación, aunque sea de pocos minutos, con los alumnos, en forma de *relato vivo* sobre la vida diaria de la escuela y de lo que en ella acontece: noticias, invitaciones, sucesos, elogios, etc. Estas conversaciones pueden tener carácter de diálogo.

El director debe alejar de su escuela las luchas político-partidarias. Él mismo debe ser discreto en sus manifestaciones y en sus actitudes de esta índole, e impedir que los asuntos de política sean discutidos o tratados por los profesores. La escuela debe, sí, formar políticamente. Pero sin mezclarse en las disputas de partidos o de candidatos.

Es obligación del director conservar a la escuela fuera de las exploraciones políticas y no permitir que ellas se conviertan en vehículo de propaganda para

quienquiera que sea, con finalidades electorales. Es penoso ver cómo ciertas escuelas se afilian a partidos políticos, persiguiendo magras subvenciones.

Abordemos, ahora, un asunto muy serio para el director. Éste no debe pretender que la escuela sea un *sector de imposición de su voluntad o de sus caprichos*, como si fuese un dictador. Es preciso no identificar voluntad e intereses de la *persona del director* con los del *director*. En otras palabras, no identificar la *persona del director con la escuela*. Los intereses de la escuela son siempre públicos. Así, siendo la escuela una institución particular o estatal, los intereses del director con relación a ella sólo pueden considerarse en términos de interés público.

Al director, como administrador, le compete llegar a *descentralizar*, lo más posible, los servicios de la escuela. No debe monopolizar todas las actividades, ni ser insustituible en el despacho y ordenamiento de los papeles. Tiene que distribuir los trabajos de administración y secretaría entre sus auxiliares y hacer circular el trabajo entre ellos, de modo que cuando falte no sea *para mal de la escuela*, porque sea el único que entiende de esto o aquello.

Al descentralizar, el director dispondrá de más tiempo para pensar en los *problemas de la escuela*, así como para entrar en contacto con los alumnos, profesores, funcionarios, padres de alumnos y entidades sociales. Hará que la escuela se habitúe a su *presencia*, para abolir la célebre referencia, pronunciada en voz baja por alumnos, profesores y demás personas que conviven en el edificio docente, cuando se lo ve fuera de la dirección: “¡Cuidado, ahí viene el director!”

El director tiene la obligación de *estar presente* en toda la escuela, dejando de ser la figura *represiva* para convertirse en la figura *asistencial* por excelencia. Debe hacer lo posible para eliminar, en el alumno, el temor a *ser mandado a la dirección*. Sabemos muy bien el valor negativo que tiene para el alumno, en nuestros días, el hecho de *ir a la dirección*. Por el contrario, debería ser meritorio que el alumno vaya a la dirección a tratar asuntos con *su director*.

El director no debe amonestar jamás sin estar realmente enterado de los hechos. Asimismo no debe castigar nunca fríamente.

Debe comunicarse con el alumno que haya cometido alguna falta, hablarle como un padre, como un amigo, *como auténtico director*. Y diríamos, incluso, sólo debe castigar cuando el alumno está convencido de que necesita ser castigado. No se debe olvidar, empero, que es preciso *amparar* a la vez que *amonestar*. Amonestar y desamparar es peor que no amonestar.

El director debe pensar en el planeamiento de las actividades de la escuela, inclusive en las pruebas mensuales y parciales, a fin de que sean distribuidas de manera racional y adecuadas a las condiciones de los alumnos.

Debe tratar de mejorar, continuamente, las condiciones materiales de la escuela, haciéndola cada vez más cómoda, higiénica y funcional. No deben ser olvidadas las necesidades de los alumnos en cuanto a provisión de agua potable, instalaciones sanitarias, limpieza de los patios, ventilación, luminosidad y limpieza de las aulas.

Todas las faltas de limpieza provocadas por el alumnado deben recaer sobre los propios alumnos, de modo que ellos mismos tomen las precauciones

necesarias; esto debe hacerse sin discusiones ni quejas, es decir, tan sólo haciéndolos responsables de sus actos.

El director debe estimular y prestigiar las actividades extraclase, pues éstas representan el camino seguro para que la escuela alcance una dimensión mayor en su acción educadora.

Es su deber, asimismo, conocer lo que sucede dentro y fuera de la escuela, saber todo lo relativo a la vida escolar, no por curiosidad malsana, sino para estar en condiciones de actuar, consciente y permanentemente, en los acontecimientos escolares. Debe estar al tanto de lo que pasa fuera de la escuela, a fin de orientar a la misma en el sentido de preservarla de *ciertos acontecimientos*, de *vincularla con otros* y de *aprovechar* a todos ellos como casos concretos de la vida social, para los cuales la escuela tiene que preparar a los alumnos.

Y para finalizar, el director tiene la obligación de estar siempre a disposición de sus alumnos cuando ellos lo necesiten.

VI. La escuela y la sociedad

Escuela y sociedad han sido términos divorciados, desconocidos entre sí. No se puede decir cuál de los dos es fundamental, dado que son interdependientes: no puede subsistir el uno sin el otro. La sociedad moderna, con su compleja estructura, no podría sobrevivir sin que la escuela formase el personal habilitado para sustentarla. La escuela, a su vez, con sus finalidades y organización actuales, no tendría razón de ser si no fuese para atender las necesidades sociales.

Un aspecto resalta, evidente: la educación no es obligación exclusiva de la escuela. No es sólo la escuela la que tiene que preocuparse por la educación, sino todas las instituciones, toda la sociedad. No hay exageración en sostener que la sociedad no tendría continuidad si no fuese por la educación. Sin ella no habría sustitución del elemento humano para dar continuidad y vitalizar las propias instituciones.

Así, la educación no es solamente obligación de la escuela, sino también de todas las instituciones sociales, incluso de aquellas que se consideran más alejadas de las cuestiones educativas. Los responsables de todas las instituciones deberían convencerse de esta verdad, para no dejar a la escuela huérfana, sola, en la inmensa tarea de educar a las generaciones inmaduras, porque de su acción dependen la conservación y el progreso de la sociedad.

Las instituciones más comprometidas con la educación, y que están en más estrecho contacto con la escuela, son la familia, la Iglesia y el Estado.

1. La familia

La familia tiene compromisos ineludibles con la educación, pues es la más directamente interesada en la formación de sus hijos. Los objetivos propuestos por la escuela no pueden ser indiferentes a los anhelos de la familia. Tanto en la postulación de los objetivos como en la acción de la escuela deberían

estar presentes la opinión y el asentimiento de la familia: ella, más que cualquier otra institución, tiene el derecho de decir *lo que sirve y lo que no sirve* para sus hijos. Toda comunidad debería tener un *consejo de educación*, en el cual hubiese representantes de la familia. En este caso, los representantes de las comunidades, de los municipios, elegirían los consejeros locales y éstos, a su vez, los delegados que debieran actuar en la esfera federal. Asimismo, opinamos que los órganos de la educación municipal, provincial y federal deberían contar con representantes de la familia. Es impresionante verificar el rechazo de la participación de la familia en la educación de sus hijos, por parte de los órganos legislativos y administrativos, así como de la propia escuela.

Los círculos de padres deberían propiciar oportunidades para que los problemas de la escuela fuesen debatidos, también, por la familia, juntamente con el cuerpo docente y la dirección.

Son inadmisibles tres anomalías observadas con inquietante frecuencia:

1. Muchas familias se sienten desligadas de la obligación de educar a sus hijos por el solo hecho de mandarlos a la escuela, y principalmente, cuando son pagadas tasas y mensualidades elevadas, como si la escuela, por si sola, pudiese realizar el milagro de la educación.

2. Muchas escuelas están fuera del alcance y aisladas de la familia. Reciben a los padres solamente cuando se los cita para que den algún informe o para recibir las quejas referidas a sus hijos, o bien para efectuar pagos. En cuanto al resto, nada más: todos los acontecimientos escolares relacionados con la educación de los hijos les son vedados. Esto revela una exagerada *autosuficiencia* de la escuela, fundada en la incomprensible actitud de que son *asuntos privativos de la escuela* que no admiten intromisión de extraños, aunque éstos sean los padres.

3. Todas las medidas legislativas sobre educación son tomadas sin consultar a la familia, como si ésta no existiese.

Las escuelas podrían distribuir a los padres de sus alumnos cuestionarios que indagasen la apreciación que los mismos hacen de la institución, criticándola, si lo juzgasen necesario, y aportando medidas que llevasen a mejorar la acción de la escuela. Ésta sería una forma válida de tener la colaboración de la familia con respecto a la escuela, al mismo tiempo que se le reconocería el derecho de opinar sobre la educación de sus hijos.

Vamos a presentar, a título de ejemplo, un posible cuestionario de este tipo:

“Señor padre, le rogamos responder al cuestionario siguiente con toda franqueza y libertad, dado que deseamos saber su opinión respecto de la vida de nuestra escuela, que deseamos transformar, en la medida de lo posible, en un ambiente que atienda a todas sus aspiraciones en cuanto a la educación de sus hijos:

1. ¿Por qué inscribió a su hijo en esta escuela?
2. ¿Encuentra satisfactoria la enseñanza?
3. En caso negativo, anote las fallas.
4. ¿Halla satisfactoria la educación dada a su hijo?
5. En caso negativo, anote las fallas.
6. ¿Encuentra satisfactoria la disciplina?

7. En caso negativo, apunte las fallas y sugiera medidas disciplinarias que juzgue necesarias.
8. Señor padre: ¿está usted enterado de la organización interna de la escuela?
9. ¿La juzga satisfactoria?
10. En caso negativo, anote las fallas y sugiera medidas para mejorarla.
11. ¿Hay en la vida escolar algo que no le agrade?
12. En caso afirmativo, ¿podría indicar lo que juzga inconveniente en la escuela?
13. Sería interesante que usted consignase otras observaciones que considere necesario acerca de la escuela y que no estén contenidas en las preguntas anteriores."

2. La Iglesia

Es de suma importancia el papel de la Iglesia en la educación. La acción de la Iglesia es, toda ella, docente, dentro o fuera de la escuela. Su papel en la educación abarca no sólo la defensa de los principios que se refieren a la preservación de la dignidad y de la libertad del hombre, sino también a su formación social, moral y espiritual. El lema de la Iglesia es: no tiene sentido la educación, o la escuela, que no procure respetar y proteger la vida espiritual del hombre. Ella presta una inestimable colaboración en la difusión de la educación y en la apertura de escuelas, llevando a cabo una verdadera obra de pioneros por los rincones más apartados de los grandes centros que, en muchos casos, carecen de las condiciones mínimas de economía y de cultura. Éste es un aspecto de su acción de pionera que, en materia de educación, ha venido desarrollando a la par de la contribución de los grandes educadores. La Iglesia cuenta con un factor importante en su magisterio: además de la educación escolar propiamente dicha, puede realizar, también, la educación religiosa, dada a los alumnos que así lo desearan. Pero, no cabe duda, todos los alumnos terminan por recibir su influencia en este aspecto, aun aquellos que, directamente, no reciben educación religiosa, sea por el clima religioso creado a su alrededor o bien por el contacto con los sacerdotes-docentes. Así, el objetivo fundamental será alcanzado; y aunque una acción de esta índole no llegue a educar, específicamente, para esta o aquella religión, acaba educando *religiosamente*, en el sentido de reconocer la dependencia y el respeto del ser humano a un ente superior.

3. El Estado

El papel del Estado, en la educación, es decisivo, en la medida en que él depende de la misma para la vigencia del régimen que lo sostiene. Depende, fundamentalmente, de la mentalidad del pueblo aceptar este o aquel tipo de Estado. Y cuando esta determinación es contrariada, ahí están las revoluciones para evidenciarlo. Ésta es la razón por la cual toda revolución en perspectiva trata de adoctrinar a las masas, y cuando triunfa, procura dominar, lo más rápidamente posible, la educación, a fin de consolidarse. Pero hablemos del

Estado democrático. Corresponde a éste promover la educación del pueblo, a través de leyes básicas y generales que orienten la estructuración de la escuela pública para todos los que la deseen e incentive el perfeccionamiento de la escuela particular. Es interesante, en una democracia, que los establecimientos educativos particulares se multipliquen, de manera que puedan permitir una variedad de escuelas, en cuanto a particularidades de organización e incluso de objetivos, a fin de poder atender a las preferencias de la familia. Es deber ineludible del Estado, además, promover la educación de los que por razones económicas no pudiesen frecuentar una escuela particular. La forma de hacerla efectiva es secundaria, sea por medio de las escuelas estatales o por medio de becas de estudio. Empero, es preciso dejar bien claro que es un crimen imperdonable del Estado no facilitar la asistencia educacional a los que no pueden hacerlo por falta de escuela o por imposibilidad económica.

Insistimos: todas las instituciones deben convencerse de que están obligadas indiscutiblemente para con la educación; por eso tienen que cooperar con la escuela para que ella no se disperse en esfuerzos inútiles, lo que constituye una pérdida para las propias instituciones. Estamos seguros al decir que ha de llegar el día en que todas las instituciones tendrán su *departamento de educación*, con el fin único de cooperar con la escuela. Pero hasta no alcanzar esta conciencia, veamos lo que puede hacer la escuela, por sí misma, para relacionarse con la sociedad.

4. Relaciones de la escuela con la sociedad

El problema de las relaciones de la escuela con la sociedad puede ser encarado bajo dos aspectos: el de las actividades docentes y el de las actividades correlativas.

A) *Actividades docentes*

La escuela debe procurar dar un sentido de autenticidad a las actividades docentes. Esto es sólo posible en la medida en que ella se aproxima a las realidades sociales. Así, en la proporción que la actividad escolar vaya acercándose a la vida social, irá perdiendo aquella apariencia de *artificialismo*, de *orden estrecho*, que se asemeja a una *imitación de la vida* poco convincente, para tornarse auténtica, a través de la penetración en la escuela, de lo que ocurre en la sociedad.

A continuación sugerimos algunas actitudes o procedimientos que podrían dar un poco más de autenticidad a la escuela.

1. Los profesores deben leer los diarios, las revistas culturales y de asuntos de actualidad, de manera que puedan atender a los intereses de los alumnos con relación a los temas que "dominan la calle", no solamente para cuidar de esos intereses, sino también para orientarlos. Sería pueril pensar que un hecho no existe, sólo porque no tratamos acerca de él en clase. La escuela tiene que conocer esos temas de actualidad, relacionarlos si es posible con los de la clase, y darles un tratamiento adecuado, a fin de

orientar a los alumnos en cuanto a sus apreciaciones y comportamiento en relación con los mismos.

2. Sea cual fuere el tema aportado por el alumno o el concepto por él expresado, el profesor no debe escandalizarse. Por el contrario, tiene que llevar al alumno a que aborde con seriedad el asunto tratado, de manera que, si es preciso, cambie de enfoque con relación al mismo.

3. Los profesores deben armonizar la enseñanza de sus disciplinas con las diversas profesiones y actividades sociales, de manera de dar una impresión de *vitalidad* a lo que se está enseñando.

4. Deben promoverse las visitas a otras escuelas, del mismo o de diferente nivel, no sólo para establecer intercambio intercolegial, sino también para dar al alumno oportunidad de contacto con futuras instituciones de estudio.

5. Los profesores deberían llevar a sus alumnos de visita a establecimientos, tales como usinas, fábricas, reparticiones públicas, prefecturas, hospitales, cuarteles, etc., en relación con los estudios que se hagan en clase.

6. Todas las disciplinas podrían promover el funcionamiento de diarios murales, que serían renovados semanalmente, dejando sin embargo una parte destinada a las noticias de última hora. Ahí se informaría sobre los sucesos excepcionales que –como suele ocurrir– probablemente se verifiquen antes del momento de renovación del noticiario.

7. Puede funcionar, también, otro diario mural, destinado a las noticias locales, como farmacias de turno, filmes del día, aniversarios, noticiario municipal (en lo que se refiere a las cuestiones de interés colectivo), juegos deportivos, conferencias, etc. Este periódico puede ser el único de la escuela en el cual colaboren todos los alumnos.

8. Sería interesante invitar a personas de la comunidad, expertas en determinados asuntos de los programas de enseñanza, para que dijese algo sobre los mismos y, si es posible, relacionarlos con sus propias actividades.

9. En el planeamiento de la enseñanza de las distintas disciplinas debe haber espacio para unidades o partes de ellas que se refieren a la comunidad.

10. Todas las disciplinas, en la medida de lo posible, deberían llevar al alumno a que vea y sienta a la comunidad.

11. En este sentido, tienen un gran papel la geografía, la historia y las ciencias naturales, que pueden constituirse en verdaderos puentes entre la escuela y la comunidad para encarar el estudio de sus aspectos socioeconómicos. Los alumnos deben conocer los recursos y posibilidades económicas de la comunidad, así como sus deficiencias, tendiendo a vencerlas o atenuarlas para facilitar su desenvolvimiento.

B) Actividades correlativas

Damos el nombre de *actividades correlativas* a aquellas que, guardando relación con las docentes, acentúan el acercamiento de personas e instituciones para articularlas con la escuela. Éstas son variadísimas, resaltando las siguientes:

a) FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA DURANTE LOS DOMINGOS Y DÍAS FERIADOS. Sería interesante hacer que las escuelas funcionaran durante los días en que no hay actividades docentes oficiales, para que pudiese haber estudios de revisión para los que lo necesiten, torneos deportivos, ensayos de teatro, fiestas, etc. Las fiestas escolares podrían contar con diversiones (bailes) en las que estuviesen presentes los padres de los alumnos. Estos tipos de fiestas son comunes y corrientes en nuestra sociedad; así,

en lugar de prohibirlas, lo mejor es orientarlas para que se realicen en un ambiente sano y en presencia de los padres.

b) **CÍRCULO DE PADRES Y MAESTROS.** La escuela debería poner en funcionamiento un **Círculo de padres y maestros**, que es una forma de atraer a los padres a la escuela. Sería interesante que se constituyese una *dirección* para el *círculo*, dejando incluso la presidencia en manos de un padre, que podría ser elegido por votación. El círculo se reuniría a pedido del *director de la escuela* o a pedido de los *propios padres*. Debería pensarse en algo que precediese a las reuniones y que resultase *atractivo* para los padres. Algunos ejemplos serían los siguientes: inauguración de la exposición de trabajos didácticos de los hijos (podrían ser trabajos manuales, dibujos, mapas, proyección de un filme interesante, disertaciones incluso sobre asuntos de educación, ejecución musical por el grupo coral de la escuela o presentación de un artista de la comunidad, etc. Es necesario resaltar la importancia que reviste el hecho de que los profesores procuren la manera de establecer un clima de simpatía, de atención y colaboración con los padres, de manera de animarlos a hablar francamente, no en actitud de disputa, sino de entendimiento y de búsqueda de soluciones para las preocupaciones que los afligen.

Las reuniones del **Círculo de padres y maestros** deben ser muy sencillas, evitándose formalismos, discursos y explicaciones demasiado largas. Las reuniones pueden constar de dos partes: la primera, corta, con exposición y debate, de asuntos generales; la segunda, más larga, en que los padres entren en contacto con la *dirección* o con los profesores de la escuela para que traten los problemas relacionados con la educación de sus hijos.

Padres y profesores, en acuerdo cordial, pasarían a estudiar casos objetivos de comportamiento y rendimiento de alumnos, procurando mejorar la comprensión de algunos casos especiales, para que se establezcan normas más seguras de orientación. Funcionarios de la secretaría de la escuela pueden estar presentes para que suministren información sobre notas, faltas, etc., cuando esto sea necesario.

Las situaciones referentes a un alumno no deben ser expuestas públicamente, sino tratadas con carácter particular entre los directamente interesados.

Una sugerencia interesante nos viene de Heli Menegale, cuando recomienda que haya una reunión entre los padres de los alumnos que desean rendir el examen de ingreso, la *dirección* y los profesores, antes del referido examen. Ésa sería una buena oportunidad de aprovechar la *motivación* de los padres para que se acerquen a la escuela a fin de aclararles todo lo relativo al examen que sus hijos van a rendir, así como en caso de ser aprobados, alertarlos acerca de la cooperación que se hace necesaria entre escuela y familia, evidenciándoles que esta necesidad de entendimiento es principalmente útil en los primeros años del gimnasio, teniendo en cuenta el cambio del ambiente escolar que van a sufrir los alumnos. De esta manera se persuade a los padres para que lleguen a integrar el **Círculo de padres y maestros**.

Después de formada la conciencia con relación al **Círculo de padres y maestros** se podrá pensar en fundar un **Círculo de padres**, que se reúna para estudiar sus propios problemas en lo que hace a la escuela y a la sociedad. Este círculo podría, asimismo, promover cursos de educación infantil y juvenil, e incluso de educación general a fin de preparar cada vez más a los padres para que participen en la educación de sus hijos no sólo actuando sobre ellos mismos, sino también actuando sobre la escuela.

c) **SOCIEDAD "AMIGOS DE LA ESCUELA".** Podría fundarse, si se da la oportunidad, una sociedad llamada "**Amigos de la escuela**", con *dirección* elegida por los propios *amigos*, formada entre los padres de los alumnos, autoridades y demás interesados en la escuela, tales como profesores y funcionarios. Su finalidad consistiría en discutir los

problemas de la escuela y sugerir soluciones para los mismos. Esta sociedad funcionaría, además, buscando resolver las dificultades materiales de la escuela.

d) ASOCIACIÓN DE EX ALUMNOS. Ésta es una excelente forma de proyectar a la escuela en la sociedad. Los ex alumnos, ciudadanos que ocupan puestos variados, se sienten aún ligados a la escuela, y no sólo enviarán sus hijos a la misma, sino que serán también sus constantes *propagandistas y defensores* en todos los sectores de la vida pública. Esta asociación, como veremos más adelante, puede prestar inestimables servicios a los propios ex alumnos.

e) CURSOS POPULARES. La escuela podría promover, de vez en cuando, cursos populares, destinados principalmente a los padres de alumnos y demás personas de la colectividad. Estos cursos versarían sobre los más variados asuntos de interés general, como por ejemplo, cursos de decoración, economía doméstica, jardinería, educación de la infancia y de la adolescencia, arte cinematográfico, historia del arte, recreación, etcétera.

f) CENTRO DE LA COMUNIDAD. Podría pensarse también en la fundación, en la escuela, de un centro con participación de profesores, autoridades locales y demás personas de la sociedad, para estudiar los problemas de la colectividad, por encima de las divergencias políticas y de otras divisiones partidarias, a fin de encaminarlos hacia soluciones viables con la colaboración de todos. Según la naturaleza del problema, sería valiosa la colaboración de médicos, ingenieros, profesores, políticos, padres, etc.

g) CENTROS DE ESTUDIOS. Como tendremos oportunidad de ver en "Actividades extraclase", la escuela, a través de sus diversas disciplinas, puede crear diversos centros de estudios, con la participación de alumnos y personas cultas de la comunidad. Así podrían ser invitados a los referidos centros, según sus preferencias, padres de alumnos y demás interesados en participar de sus reuniones públicas, pudiendo, incluso, dictar conferencias y tomar parte en los debates que se estableciesen. Muchas veces los conferencistas serían los propios alumnos. ¿Y qué padre no iría a escuchar las palabras del hijo?

h) EXPOSICIONES. La escuela primaria puede hacer que se efectúen durante el año diversas exposiciones de trabajos de alumnos. Las exposiciones deben abarcar los trabajos de todas las disciplinas; cada exposición puede abarcar un grupo de disciplinas afines. En cada caso se invitaría, para inaugurarlas, a una persona representativa de la comunidad, o a un padre de un alumno *entendido en el asunto*. Es claro que la inauguración atraería personas extrañas a la escuela, y las familias, por lo menos, vendrían a apreciar las "extraordinarias obras" de sus hijos.

i) TEATRO ESTUDIANTIL. Nada impide que funcione en la escuela un teatro estudiantil que se prepare para efectuar representaciones públicas. Algunas personas de la ciudad, entendidas en teatro, podrían colaborar en estas empresas. Y cuando las representaciones se pongan en escena, los padres y otras personas de la comunidad irán, indudablemente, a la escuela.

j) PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD. La escuela, por intermedio de su director, profesores y alumnos, podrá estar presente en todas las conmemoraciones o actos significativos de la comunidad. Se puede enviar -en algunas ocasiones- una comisión de alumnos designada al efecto y dirigida por uno de ellos. Lo importante es que la escuela esté siempre representada en los actos y solemnidades que se lleven a cabo en la comunidad local.

k) CINE-CLUB. Aprovechando la gran influencia del cine en la vida moderna, puede pensarse en hacer funcionar un cine-club, con la participación de alumnos y, principal-

mente, de personas de la comunidad, como forma de atraerlas para los problemas escolares ya que, después de la proyección y la consecuente apreciación crítica del filme, surge siempre oportunidad para que se ventilen los asuntos de la escuela.

1) FIESTAS DE ANIVERSARIOS. Éstas se destinarían en forma más exclusiva a atraer a los padres de los alumnos. Todos los meses, en un domingo o feriado, podría la escuela promover la *Fiesta de los que cumplen años*, en homenaje a los alumnos que hayan cumplido años en aquel mes. Es evidente que los que cumplen años serán saludados por un compañero y alguno tendrá que responder. Además, como es lógico, habrá entrega de obsequios, todo eso "endulzado" con bebidas sin alcohol y golosinas. Creemos que muchos padres estarían presentes.

C) *Escuela de la comunidad*

La escuela debería estar abierta para todos los problemas de la comunidad, con el objeto de cooperar con ella en el progreso y desenvolvimiento de la misma, pudiendo, así, ser llamada *escuela de la comunidad*. Con esta finalidad la escuela debe estar volcada hacia la comunidad, aprovechando de ella para la educación de sus alumnos y predisponiéndolos a cooperar con ella y a integrarse en ella como ciudadanos actuantes.

Nelson L. Bossing⁵ dice: "La comunidad puede ser definida como la zona en que desempeñamos nuestras funciones principales, políticas, sociales y económicas, y a la cual se tiene la sensación de pertenecer".

Así, escuela de la comunidad es la que está ligada a la vida de la sociedad, siendo también el centro de algunas de sus actividades y que utiliza al máximo sus recursos para ejecutar los planes educativos.

1. *La escuela de la comunidad* debe actuar como uno de los órganos sociales destinados a mejorar la vida de su medio social.

2. Debe, como las demás instituciones, compartir la responsabilidad de identificar las necesidades del medio y desenvolver el programa de acción para satisfacerlas o atenuarlas.

3. El plan de estudios, con sus programas de las disciplinas, debe ser suficientemente flexible para permitir readaptaciones continuas de acuerdo con las exigencias comunitarias.

4. Deben utilizarse todos los recursos de la comunidad para las experiencias escolares de aprendizaje, procurando resaltar los que son típicos de la región.

5. No debe destinarse solamente a los alumnos efectivos, sino hacer que todos los ciudadanos, de una forma o de otra, se sientan también alumnos, recibiendo influencia de la escuela.

6. Debe disponer, para los alumnos y demás miembros de la comunidad, su predio e instalaciones como local de *experiencias comunitarias*.

7. Debe orientar los estudios de sus alumnos para que conozcan los siguientes aspectos de la comunidad: historia, población, gobierno, administración, comunicaciones y transportes, institutos de beneficencia, oportunidades de trabajo y de recreación, recursos naturales, salud e higiene, oportunidades de educación, industria, comercio, agricultura, instituciones culturales, órganos de imprenta, personas representativas

⁵ Bossing, Nelson L., *Principios de la educación secundaria*. Buenos Aires, Eudeba, pág. 461.

por sus funciones, preparación o experiencia de vida, aniversarios significativos, fiestas populares, etc.

8. Debe hacerse funcionar en la escuela, en la medida de lo posible y con el fin de proporcionar experiencia a los alumnos, servicios de la comunidad, tales como: dependencias de correo, registro civil, primeros auxilios, oficinas recaudadoras provinciales y federales, servicios de reclutamiento, oficinas judiciales, servicios electorales, etc.

9. Una característica fundamental de la escuela de la comunidad consiste en ofrecer a los alumnos la posibilidad de una preparación profesional mínima según las actividades más apremiantes para la comunidad, ya sea en la industria, en el comercio o en el agro.

10. Con relación a la enseñanza, la escuela de la comunidad puede ser caracterizada como aquella que busca inspirarse en su medio para iniciar y desenvolver sus estudios.

11. Resumiendo, la misión de la escuela en la comunidad consiste en:

- a) utilizar, para el aprendizaje, todos los recursos de la comunidad, conduciendo, así, también, a los alumnos más allá de los libros y de las palabras;
- b) relacionar su plan de estudios con las realidades de la comunidad;
- c) abrir la escuela a las actividades educacionales destinadas a toda la comunidad;
- d) promover actividades que articulen a la escuela con las demás instituciones de la comunidad.

D) La escuela y el estudio del medio

Las asignaturas, las prácticas educativas y las actividades extraclase debieran reunificarse en un planeamiento integrado para alcanzar, de manera efectiva, el estudio del medio.

El estudio del medio podría ser el *centro de interés*, o el *motivo central* donde se integrarían todas las disciplinas, prácticas docentes y actividades extraclase.

Así, por ejemplo, se estudiaría, de manera integrada, lo concerniente al medio en los siguientes aspectos:

- 1. Situación geográfica de la comunidad en el país, en el continente y en el mundo.
- 2. Sus vías de transporte y de comunicación.
- 3. Sus instituciones sociales (jurídicas, culturales, comerciales, industriales, agrícolas, administrativas, turísticas, artísticas, etc.).
- 4. Sus bases económicas (comerciales, industriales, agrícolas, administrativas, turísticas, artísticas, etc.).
- 5. Sus posibilidades económicas actuales y potenciales.
- 6. Su campo de trabajo.
- 7. Sus recursos educacionales para la formación profesional.
- 8. Su pueblo, sus costumbres, su historia, sus expresiones artesanales y folklóricas.
- 9. Sus necesidades y deficiencias.
- 10. Sugerencias para la superación de esas necesidades y carencias.

Se harán excursiones y visitas y, también, podrían organizarse seminarios, cursillos o permanencias en instituciones sociales para conocer mejor la realidad que se estudia.

Se podrían organizar, asimismo, reuniones de los educandos con los responsables de los diversos institutos sociales, seguidas de discusiones acerca de los problemas observados o propuestos. Dichas reuniones deberían ser alternadas, participando tanto las autoridades administrativas como otras autoridades y elementos representativos de la comunidad, para la presentación y debate de las cuestiones afines a sus respectivas actividades. De este modo, los educandos se habituarían a departir con políticos, administradores, sacerdotes, jueces, operarios, artistas, policías, etc., en ambientes propicios y en situaciones positivas.

De un modo general, y de acuerdo con lo expuesto, se propendería a estimular en el educando la formación de una mentalidad dispuesta a *prestar servicios* a la comunidad, en vez de sentirse tan sólo beneficiario de ellos.

En comunidades menores, podría intentarse modificar la tendencia de los jóvenes que *quieren emigrar* cambiándola por la de *querer quedarse*, aplicando a esa modificación de criterio todos los esfuerzos que confluyan a tal objeto.

Los educandos del curso primario harían también visitas a las diferentes instituciones sociales, a la vez que los de otros niveles podrían llevar a cabo seminarios, cursillos o *stages* y desarrollar tareas de investigación relativas a los establecimientos elegidos con esa finalidad.

5. Objetivos

I. Objetivos

Los elementos necesarios para establecer un plan de enseñanza, ya sea de curso, de unidad o de clase, son los siguientes: *diagnóstico, objetivos, plan de acción didáctica y evaluación.*

El *diagnóstico* está ligado al relevamiento, lo más exacto posible, de una realidad sobre la cual debe incidir el planeamiento.

Está relacionado con el conocimiento de la *realidad educacional*, para saber cuáles son las necesidades, las posibilidades y las aspiraciones, tanto de los educandos como del medio.

El educando puede ser conocido en lo referente a estado de salud física y mental, adaptación social, posibilidades psicomotrices e intelectuales, madurez y requisitos previos para el estudio a efectuar.

El medio puede ser conocido, en cuanto al ambiente escolar y al ambiente que alberga la escuela, en todos los aspectos que interesen a la educación.

Esta realidad, sumada a las aspiraciones de los educandos y del medio, es la que va a inspirar los objetivos a alcanzar.

Los objetivos representan las metas que debe alcanzar la enseñanza-aprendizaje en el comportamiento de los educandos.

Por lo demás, todo el comportamiento humano está orientado por objetivos explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes. En consecuencia, toda acción humana presupone, para ser llevada a efecto, la existencia de objetivos. Lo que ocurre es que, la mayoría de las veces, dichos objetivos no se han establecido por reflexión o lo han sido de manera vaga o inadecuada, llevando, entonces, al individuo al fracaso y, por consiguiente, a la frustración.

La palabra *objetivo* viene del latín *objectus*, que quiere decir "lanzado hacia adelante" o "que está por delante".

Objetivo, pues, significa lo que se desea hacer, en términos de futuro, pero, en lo que respecta a la enseñanza, se refiere a las modificaciones de comportamiento que se desean en el educando. Si se tiene conciencia de lo que realmente se desea, la realización tendrá mayores probabilidades de éxito, porque el docente tendrá también mayores probabilidades de actuar creativamente para conducir al educando al punto deseado.

El objetivo, en sentido educacional, representa un cambio de comportamiento.

¿Cuál es la diferencia entre un hombre educado o no, consciente o no, socializado o no, preparado o no, si no las formas de comportamiento que presenta?

Por otra parte, el juicio de valor respecto de una criatura no debería formularse sino con referencia a muestras de su comportamiento. Eficiente, honesto, culto, humano, comprensivo, tolerante, despótico, etc. son conceptos que sólo pueden emitirse teniendo a la vista el comportamiento del individuo.

Sólo es posible hablar de educación en la medida en que es posible modificar el comportamiento humano. Si éste fuese simplemente hereditario e inmutable, no habría por qué hablar de educación...

Por lo tanto, la educación tiende, fundamentalmente, a cambiar la forma de actuar del individuo, según patrones de comportamiento establecidos y tenidos como los mejores para el individuo de una realidad. Realidad ésta que se divide en realidad referente al contexto general que envuelve al individuo y realidad del individuo mismo.

Los objetivos se han venido tratando de manera aparentemente exagerada, hasta el punto de hacer que el maestro pierda la espontaneidad en clase, en pro de un engranaje montado en función de las metas a alcanzar.

Todo indica que este énfasis puesto en los objetivos partió de la tendencia a *tecnificar la educación*, exigiendo precisión matemática en la evaluación, dado que, de modo general, la enseñanza tiende a verificarse lejos del profesor, con la creciente intención de individualizarla, la utilización de la instrucción programada, la televisión, las computadoras, etc. Por otra parte, existe la tendencia a alejar al docente del aula y transformarlo en analista y programador. Así, la adaptación de un programa de enseñanza a un educando y la continuidad de ese programa tienden a depender del análisis de lo recogido del desempeño del educando.

Esto no quiere decir que el docente en contacto con sus alumnos no necesite prestar atención a los objetivos, lo cual sería absurdo.

El docente en contacto con sus alumnos no necesita ajustarse de manera tan obsesiva a los objetivos y su evaluación. No siempre los *errores* son *errores*... Cuando se dialoga con un educando, muchos *errores* son, en realidad, *ampliaciones* o *perspectivas*, porque un asunto en estudio se está viendo, aprendiendo y sintiendo. Es preciso, sí, tener en cuenta lo que se desea del educando, ilustrarlo a este respecto y ayudarlo con técnica y creatividad a crecer, para que pueda alcanzar la meta anhelada.

Los objetivos constituyen un elemento significativo para la didáctica, elemento que *hasta* es el que le suministra a ésta motivos para su acción.

Toda labor escolar implica objetivos a alcanzar. Y puede decirse que toda labor escolar que no apunte a un objetivo redundará en una pura pérdida de tiempo.

La clasificación de los objetivos no es tarea fácil, debido a la complejidad de las situaciones que el proceso educativo puede presentar.

Siguen, a continuación, algunos intentos de clasificación que, si no resuelven la cuestión, pueden, por lo menos, aclararla:

1. *Objetivos inmediatos y mediatos*. Los objetivos pueden considerarse como *inmediatos y mediatos*.

a) *Objetivos inmediatos* son aquéllos previstos para una consecución a corto plazo, después de una tarea, de una o varias clases.

- b) *Objetivos mediatos* son aquéllos cuya consecución en el comportamiento del educando está prevista para después de un período más largo de escolaridad o aun para el final de un curso, como integración de los objetivos inmediatos y hasta como resultado de ellos, como frutos de maduración lenta.
2. *Objetivos generales y específicos*. Los objetivos pueden considerarse también como *generales y específicos*.
- a) Los *objetivos generales* son idénticos a los objetivos mediatos o educacionales, previstos para un sistema escolar, un curso, un área o hasta una unidad.
- b) Los *objetivos específicos* se identifican con los objetivos particulares de cada actividad, área de enseñanza o disciplina. Pueden llamarse, también, *objetivos instruccionales*.
3. *Objetivos comunes y específicos: particulares, inmediatos y mediatos*. Los objetivos pueden, sin embargo, presentar otra modalidad de clasificación, que es la siguiente: *objetivos comunes, específicos, particulares, inmediatos y mediatos*.
- a) Los *objetivos comunes* son los más generales y a ellos deben apuntar todas las disciplinas, como los objetivos de una escuela, de un curso o de la educación.
- b) Los *objetivos específicos* son los que atañen, de manera especial, a cada disciplina.
4. *Objetivos informativos, formativos y de automatización*. Veamos otra clasificación más, que no es incompatible con ninguna de las anteriores y que parece ser más práctica: *objetivos informativos, de automatización y formativos*. Estos objetivos pueden ser los de un curso, una disciplina, un área de estudio, una unidad o una clase.
- a) *Objetivos informativos* son los que se refieren a hechos, datos, nomenclaturas, metodología, clasificaciones, etc; conocimientos, en fin. Por medio de estos objetivos, el educando puede formar un conjunto orgánico y funcional de conocimientos, cuando éstos se seleccionan con criterio, para que ayuden a una mejor comprensión de la vida científica, artística, social y filosófica de nuestros días. La verdadera información es aquella que capacita al individuo para enfrentar situaciones nuevas.
- b) *Objetivos de automatización* son los relacionados con las habilidades y hábitos necesarios para las tareas de rutina, o con la continuación de la marcha de determinado tipo de aprendizaje, como la adquisición de vocabulario, la manera de usar aparatos, la forma de realizar una operación matemática, el empleo de nomenclaturas, las habilidades motrices, etc.
- c) *Objetivos formativos* son los que se refieren a actitudes e ideales, al comportamiento socio-moral, a los valores en general.
5. *Objetivos educacionales e instruccionales*. Por último, los objetivos pueden considerarse como *educacionales e instruccionales*.
- a) Los *objetivos educacionales* son más amplios, más generales, y corresponden, por ende, a los objetivos generales o mediatos. Son los objetivos de la educación, de una escuela específica, de un curso, de los grados de un curso, de los planes de enseñanza referentes a cursos y unidades de actividades, áreas o disciplinas.
- Los *objetivos educacionales* son, de modo general, los que se pretende que el educando alcance o incorpore a su comportamiento, luego de un período más o menos largo de enseñanza. Claro está que la marcha para llegar a los objetivos educacionales se realiza a través de los objetivos instruccionales.
- b) Los *objetivos instruccionales*, también llamados *específicos, operacionales o comportamentales*, son más particulares e inmediatos.

Puede decirse que los objetivos instruccionales son los previstos para ser alcanzados por el educando después de una clase, de la realización de una tarea didáctica o de un determinado estudio, y observables en sus cambios de comportamiento.

Existe otra clase de objetivos indicada por Nagel y Richman, que son los *objetivos expresivos*.¹ Según los autores mencionados, los *objetivos expresivos* son los referentes a “actividades que no especifican lo que cada alumno aprenderá como resultado final”, como por ejemplo la audición de una grabación de música, la asistencia a una sesión parlamentaria, la realización de una excursión, etc. Serían los objetivos que tienden a propiciar vivencias.

Estos objetivos, sin embargo, pueden muy bien incluirse en la categoría de los *educacionales*.

Se dice que los *objetivos educacionales* se alcanzan a largo plazo, y los *instruccionales*, a corto plazo.

La realidad, sin embargo, parece otra, dado que, conforme a las circunstancias, todos los objetivos pueden alcanzarse a largo, mediano o corto plazo.

De modo general, los *educacionales* se fijan más a largo plazo y los *instruccionales* a mediano o corto plazo.

En este sentido, Tyler² propone un esquema interesante: alumno, sociedad y contenido dan origen a *objetivos generales y provisorios* que, filtrados por la Filosofía de la Educación y la Psicología de la Educación, dan los *objetivos precisos* de la enseñanza.

Podría decirse, presentando los mismos elementos, que los *objetivos instruccionales* se formulan a partir del alumno, la sociedad y el contenido, y que se filtran a través de una Filosofía de la Educación, que postula valores, da el sentido socio-moral de utilización de esos valores, o, mejor dicho, indica los *objetivos educacionales*. La Psicología de la Educación indicaría los medios más adecuados para que los *objetivos instruccionales y educacionales* se incorporen al comportamiento del educando.

Dificultades referentes a la formulación de objetivos

La formulación de objetivos de cualquier clase, unos más y otros menos, presenta dificultades, tales como:

- a) el uso del vocabulario, principalmente de los verbos, que torna dudosa la intención del objetivo;
- b) la dificultad de relacionar los objetivos entre sí, a fin de que haya una jerarquización, en la que un objetivo facilite el logro de otro;
- c) la dificultad de relacionar el objetivo con el contenido de una actividad, un área de estudio o una disciplina;
- d) la dificultad del trazado del plan de acción didáctica que más eficazmente ayude a llegar a la meta;
- e) la dificultad, también, de establecer criterios de evaluación para considerar el objetivo satisfactoriamente alcanzado o no.

¹ Nagel e Richman, *Ensino para a Competência*, Editôra Glôbo.

² Tyler, R. W., *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Editôra Glôbo.

Las dificultades, en una palabra, pueden resumirse en una sola, que es la de planificar adecuadamente un proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzca al educando a la consecución del objetivo establecido.

1". Objetivos educacionales

Los objetivos educacionales representan formas de comportamiento a alcanzar más bien a plazo mediano o largo.

Respecto de estos objetivos, dice Bloom: "Entendemos por objetivos educacionales, formulaciones explícitas de los cambios que se espera se produzcan en los alumnos, mediante el proceso educacional".

Wheeler y Wayne¹ hacen una distinción entre *finés educacionales* y *objetivos educacionales*.

Los *finés educacionales* son formulaciones abstractas referentes a los resultados de la educación, a obtenerse a largo plazo. Los fines reflejan los propósitos ideales de la educación, tal como están calculados en la cultura, la filosofía y las aspiraciones nacionales.

Los *objetivos educacionales* son definidos así por los mismos autores: "Algunos resultados específicos no observables pueden considerarse como objetivos educacionales. Estos objetivos representan frecuentemente estados hipotéticos del individuo, al término del proceso de enseñanza". Se expresan mediante los verbos "saber", "apreciar", "sentir", "entender", "llevar", "valorizar", no siendo, pues, directamente observables, pero pudiendo, eso sí, inferirse sobre la base de diversas muestras de comportamiento y en situaciones diferentes.

Los objetivos educacionales pueden referirse:

- a) a la educación, confundiéndose con los fines a que aluden Wheeler y Wayne al expresar los propósitos más amplios de la acción educativa, basados en la filosofía de la educación, en las necesidades y aspiraciones nacionales, que deben orientar más de cerca la planificación educacional del país;
- b) a los niveles de enseñanza, remitiéndose a los tres niveles o a los cursos para graduados, lo cual requiere una fijación más precisa de los objetivos, en función de la fase de vida y madurez del educando y de la realidad social;
- c) a los diversos cursos, de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza, en los cuales los objetivos específicos de un nivel de enseñanza se diversifican para atender a las exigencias particulares de cada curso, como por ejemplo, la medicina, la ingeniería electrónica, la ingeniería civil, el turismo, la ebanistería, la contabilidad, el secretariado, etc.;
- d) a los diversos ciclos de cada curso, con el fin de responder a los objetivos en forma vertical etapa por etapa, para alcanzar con más seguridad los objetivos de un curso;
- e) a las diversas actividades, áreas de estudio o disciplinas que tratan de alcanzar los objetivos de cada nivel. Es claro que esos objetivos son distintos según las

¹ Wheeler, A.H. e Wayne, L. Fox, *Manipulação do Comportamento. Guia para formulação de objetivos instrucionais*, EPU Ltda.

actividades, áreas de estudio o disciplinas, pero deben ser convergentes y apuntar a los objetivos del nivel al que pertenecen.

Ahora bien, dentro de las actividades, áreas de estudio y disciplinas surgen los objetivos instruccionales, de los que se tratará a continuación.

Es fácil observar que todos los objetivos educacionales deben ser fruto de la reflexión y estar relacionados con las posibilidades, necesidades y aspiraciones del educando y de la comunidad y que, en sentido ascendente, partiendo de la letra e) (diversas actividades, áreas de estudio o disciplinas), debe llegarse a la letra a) (educación).

Lo que hay que hacer es reducir todos esos objetivos a formas observables y controlables de comportamiento, lo cual no es fácil...

Turra, Enricone y otros¹ precisan muy bien las funciones, los e) que son:

- “– aclarar los desempeños a que se tiende;
- guiar la selección y la organización de conceptos;
- orientar la selección y la organización de los procedimientos;
- guiar la selección de los recursos;
- permitir mayor precisión en la evaluación de los resultados;
- posibilitar un enfoque común por parte de los docentes.”

2º. *Objetivos instruccionales*

Los objetivos instruccionales, comportamentales, operacionales, específicos, particulares o restringidos se han denominado, últimamente, más bien instruccionales, comportamentales u operacionales:

- a) *instruccionales*, porque se refieren a elementos o partes del contenido de un programa, una actividad, un área de estudio o una disciplina;
- b) *operacionales*, porque se refieren a algo que tiene que ser hecho o ejecutado por el educando;
- c) *comportamentales*, porque ese que hacer tiene que revelarse por medio del comportamiento.

Los objetivos instruccionales constituyen expectativas de comportamiento con relación al educando, lo que éste deberá hacer en determinadas circunstancias, es decir, después de un período de estudio o de secuencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Wheeler y Wayne, en la obra ya mencionada, dicen que los objetivos instruccionales “describen los resultados educacionales que son directamente observables. El objetivo instruccional describe el producto final de la enseñanza en términos de comportamiento observable, establece las condiciones en las que el desempeño final podrá observarse y especifica el criterio según el cual ese desempeño final podrá juzgarse”.

Lo que caracteriza un objetivo instruccional es:

¹ Turra, Enricone y otros, *Planejamento de Ensino e Avaliação*, PUC-EMMA, pág. 65.

- a) *comportamiento*: descripción del comportamiento final, esperando que pueda ser observado por más de una persona. Descripción de la destreza que el educando debe mostrar;
- b) *condiciones*: indicación de las condiciones en las que el comportamiento debe manifestarse. Descripción de las condiciones en las que la destreza debe mostrarse;
- c) *criterios*: indicación del criterio de apreciación del desempeño, para que se lo considere aceptable o no. Especificación de los patrones de rendimiento o del grado de perfección aceptable;
- d) *discriminación*: indicación del dominio a que pertenece el objetivo, según una clasificación del comportamiento; si es cognoscitivo, afectivo o psicomotor, o, también, si es informativo, formativo o de automatización.

II. Operacionalización de los objetivos

La operacionalización de un objetivo consiste en especificar el comportamiento deseado, sus condiciones de manifestación y el patrón de desempeño suficiente. En fin, operacionalizar un objetivo es encuadrarlo dentro de ciertas condiciones para que resulte observable y evaluable.

En otras palabras, la operacionalización de un objetivo o la indicación precisa del mismo requiere, según Mager ¹, las siguientes condiciones:

- a) *descripción de la conducta final*. Ejemplo: Realizar operaciones de multiplicación de fracciones ordinarias mixtas;
- b) *condición*. Ejemplo: El educando, al final del estudio, debe ser capaz de efectuar 10 operaciones de multiplicación de números mixtos, consignadas en una hoja de papel que le será presentada;
- c) *criterio*. Ejemplo: El educando debe realizar correctamente 9 de las operaciones presentadas en la hoja de papel arriba mencionada.

La elaboración de un objetivo o de una serie de ellos requiere que se tengan en cuenta dos momentos, de los que el primero es prerequisite del segundo. En el primer momento se considera la realidad escolar y mesológica del educando, para tener conciencia de lo que se puede desear en términos de aprendizaje y, en el segundo momento, se establecen las secuencias lógicas y coherentemente estructuradas del proceso enseñanza-aprendizaje que conduzcan a la consecución de lo que se haya establecido.

El maestro debe tener presente que, para la operacionalización de los objetivos, debe:

- a) enterarse de la realidad del educando y del medio;
- b) determinar los cambios de comportamiento deseables;
- c) tener en cuenta las experiencias anteriores del educando y sus posibilidades de aprendizaje;
- d) formular los objetivos;

¹ Mager, Robert F. *Objetivos para o Ensino efetivo*, SENAI, 3ª ed

- e) prever los conceptos básicos del contenido que el educando debe asumir;
- f) estructurar secuencias de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a la consecución de los objetivos;
- g) establecer un criterio de evaluación del desempeño final del educando, en términos de *producto final* del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado.

En resumen, operacionalizar los objetivos es hacerlos observables, evaluables y, fundamentalmente, adecuados a la realidad **total** del educando al que se destinan.

La redacción de los objetivos debe ser objeto de mucha atención, a fin de que no aparezcan ambigüedades. De ahí la necesidad de elegir verbos adecuados, que expresen los comportamientos deseables con claridad y precisión.

Hay tres grupos de verbos: los de acción directamente observable, los de acción ambigua y los de acción no observable.

Se indican a continuación algunos verbos de esos tres grupos:

a) Verbos de acción directamente observable

cubrir	numerar
marcar	rotular
subrayar	poner
repetir	ilustrar
presionar	preparar
apuntar	representar
andar	realizar
colocar	explicar
hacer	demostrar
decir	diferenciar
leer	aplicar
sombrear	desarrollar
llenar	generalizar
quitar	relacionar
dibujar	modificar
	clasificar

b) Verbos de acción ambigua

escribir	ver
expresar	alejar
arreglar	terminar
desempeñar	separar
dar	utilizar
elegir	descubrir
usar	transformar
responder	cambiar
preguntar	resumir

c) Verbos de acción no observable

distinguir	determinar
concluir	pensar
concentrar	apreciar
generar	analizar
reflexionar	observar
concientizar	descubrir
inferir	saber
comprender	gustar
sentir	entender

Puede decirse, asimismo, que la operacionalización de un objetivo consiste en formalizar una intención de enseñanza, conservando cuatro características que respondan a los requisitos de *ejecución, observación, evaluación y adecuación*.

1. **Ejecución:** el objetivo operacionalizado debe implicar la ejecución de una tarea, sea de la naturaleza que fuere, pero que resulte factible para el educando al que se destina.
2. **Observación:** la tarea a ejecutar no debe ser de carácter subjetivo, sino objetivo, para que más de una persona pueda comprobar lo que se ha ejecutado.
3. **Evaluación:** la tarea a ejecutar debe poder compararse a una escala de evaluación o debe estar acompañada por algún criterio referente a la ejecución, o, mejor dicho, debe considerar si el resultado de la ejecución es satisfactorio o no.
4. **Adecuación:** la tarea debe estar de acuerdo con las posibilidades de realización del educando, según su preparación y madurez y según sus potencialidades de desempeño. La tarea misma puede estructurarse en un nivel *fuerte, mediano o débil*, en función de las posibilidades del educando. Si se atiende a estos criterios, puede decirse con Comenius que "es posible enseñar todo a todos", ya que se organiza una enseñanza adecuada a las posibilidades del educando. Es importante destacar, asimismo, la importancia de la adecuación al tipo de curso a que los objetivos se destinan, en cuanto a la extensión y profundidad necesarias en el estudio de un tema o unidad. Así, por ejemplo, la "Higiene del Preescolar" debe tener una amplitud y una profundidad diferentes en la preparación del maestro de escuela preprimaria, del enfermero o del médico pediatra.

Mager ¹ propone algunos conceptos que pueden ayudar a comprender mejor los hechos involucrados en los objetivos:

- a) **objetivo:** descripción de una conducta determinada que el educando debe observar, después del proceso de aprendizaje;
- b) **conducta:** cualquier actividad observable desarrollada por el educando;
- c) **conducta final:** conducta que deseamos que el educando observe al término de una unidad del proceso enseñanza-aprendizaje;

¹ Mager, R. F., *Objetivos para o Ensino efetivo*, SENAI.

- d) *destreza*: habilidad, eficiencia en el desempeño de una tarea;
- e) *patrón de rendimiento*: criterio o conjunto de normas para evaluar la conducta final.

Es interesante aclarar que la operacionalización de los objetivos precisa mejor el contenido a tratar, como también orienta la confección de pruebas de evaluación, dado que ellas deben versar sobre las especificaciones establecidas por los propios objetivos, lo cual da más seguridad al educando cuando se prepara para dichas pruebas.

No cabe duda de que el estudio de los *objetivos* presenta sus dificultades y, como forma de cooperación y simplificación, sería interesante que el docente, al preparar su clase, tuviera en cuenta, en forma precisa, lo siguiente:

- a) ¿qué informes (conocimientos) deben ser aprendidos y debidamente comprendidos? (objetivos instruccionales cognoscitivos);
- b) ¿qué debe fijarse, en el orden intelectual o psicomotor? (objetivos instruccionales de automatización);
- c) ¿cuál es la conducta socio-moral deseable en lo que respecta a los conocimientos y automatizaciones? (objetivos educacionales).

En otras palabras, al planificar una secuencia de enseñanza, hay que tener bien definido lo que el educando debe asimilar en materia de:

- a) conocimientos;
- b) desempeños;
- c) sensibilización en cuanto al uso positivo que debe hacerse de esos conocimientos y desempeños.

En resumen, respecto de los objetivos instruccionales, puede decirse que:

1. Deben formularse de manera coherente con relación a la realidad de los educandos, del medio y de las intenciones principales de la educación nacional.
2. La redacción de estos objetivos debe ser clara y estar basada en verbos que indiquen una acción que se traduzca en un comportamiento observable para más de una persona.
3. Los objetivos, en conjunto, deben ser coherentes, para no lanzar a los educandos por sendas contradictorias que los puedan confundir.
4. Cada objetivo debe expresar lo que se espera que el educando haga después de un período de estudio o de aprendizaje y las condiciones en que ese *quehacer* debe tener lugar. También hay que establecer el rendimiento mínimo aceptable para considerar que se ha alcanzado el objetivo.
5. Debe prestarse la mayor atención a la calidad de los objetivos, y no tanto a su cantidad, en función del tiempo disponible. Entre los objetivos a seleccionar, deben elegirse aquéllos que se juzguen más útiles para los educandos.

III. Clasificación de los objetivos

Se han intentado varias clasificaciones o taxonomías de objetivos, con el fin de orientar mejor al docente en la elaboración de sus planes y en la evaluación de

la enseñanza. Veremos, por lo tanto, las clasificaciones de Romey, Bloom, Hilda Taba y Gagné.

1. Niveles de comportamiento de Romey¹

Romey establece una clasificación de los objetivos en forma de niveles de comportamiento, partiendo de los más simples hasta los más complejos; son cuatro: primer nivel, segundo nivel, tercer nivel y cuarto nivel.

- a) El *primer nivel* es el que corresponde a comportamientos simples, más o menos mecánicos, como citar nombres, fechas, denominar tareas, o tareas un poco más complicadas que indican operaciones mentales reveladoras de la relación de elementos particulares y que implican el uso de verbos como definir, recordar, recapitular, explicar, etc. Este primer nivel es el más bajo en la escala del aprendizaje.
- b) El *segundo nivel* corresponde a comportamientos un poco más complejos, expresados por los verbos hacer, computar, identificar, reconocer, etc.
- c) El *tercer nivel* es el correspondiente a comportamientos que exigen la aplicación de operaciones mentales más complejas, como las sugeridas por los verbos probar, analizar, comparar, contrastar, relatar, justificar, interpretar, etc.
- d) El *cuarto nivel* es el que corresponde al patrón de comportamiento más elevado, y que exige una profunda comprensión de los conceptos, tal como lo expresan los verbos inferir, prever, descubrir, reorganizar, generalizar, discutir, etc.

2. Los objetivos según Bloom²

Sigue, a continuación, un resumen del estudio sobre los objetivos en el campo cognoscitivo y afectivo, realizado por Bloom, y que puede ser de gran ayuda en la formulación de los objetivos de enseñanza y en la elaboración de pruebas de verificación del aprendizaje.

Con el fin de describir mejor los objetivos de enseñanza a alcanzar en los campos cognoscitivo y afectivo, Bloom y sus colaboradores han realizado un análisis exhaustivo del comportamiento en esos dos sectores. Ese análisis puede ayudar a determinar, en forma más consecuente, los objetivos de la enseñanza. Puede, también, ayudar a elaborar mejor las pruebas de verificación del aprendizaje, principalmente en el campo cognoscitivo, permitiendo que se efectúe una más justa distribución de los ítems de una prueba, según las diversas categorías del conocimiento, que van desde la pura *memorización*, hasta la evaluación, pasando por la *comprensión*, el *análisis* y la *síntesis*.

Como hemos dicho, el análisis del comportamiento corresponde a los

¹ Romey, William D., *Inquiry Techniques for Teaching Science*, Prentice-Hill, Englewood Cliffs, 1969, pág. 5.

² Bloom, B.S. y colaboradores, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: *Cognitive domain* - Handbook II: *The affective domain*. Nueva York, McKay Co., Inc.

campos cognoscitivo y afectivo, prestándose cada elemento de ese análisis a la determinación de objetivos precisos y palpables en el comportamiento del educando.

ESQUEMA DEL ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO EN LOS CAMPOS COGNOSCITIVO Y AFECTIVO

A) Campo cognoscitivo

I. Conocimiento

1º) Conocimiento específico

1. Conocimiento de la terminología
2. Conocimiento de datos específicos

2º) Conocimiento de las formas y medios de tratar los datos específicos

1. Conocimiento de convenciones
2. Conocimiento de tendencias y secuencias
3. Conocimiento de clasificaciones y categorías
4. Conocimiento de criterios
5. Conocimiento de la metodología

3º) Conocimiento de los principios universales y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber

1. Conocimiento de principios y generalizaciones
2. Conocimiento de teorías y estructuras

II. Comprensión

1º) Transferencia

2º) Interpretación

3º) Extrapolación

III. Aplicación

IV. Análisis

1º) Análisis de elementos

2º) Análisis de relaciones

3º) Análisis de principios de organización

V. Síntesis

1º) Establecimiento de una comunicación

2º) Establecimiento de un plan o una serie de operaciones

3º) Derivación de una serie de relaciones abstractas

VI. Evaluación

1º) Juicios con relación a evidencias internas

2º) Juicios con relación a criterios externos

B) Campo afectivo

I. Recepción

1º) Toma de conciencia

2º) Buena disposición para recibir un estímulo

3º) Atención selectiva

II. Respuesta

- 1º) *Conformidad con la respuesta*
- 2º) *Buena disposición para responder*
- 3º) *Satisfacción por la respuesta*

III. Valorización

- 1º) *Aceptación de un valor*
- 2º) *Preferencia por un valor*
- 3º) *Realización*

IV. Organización

- 1º) *Conceptuación de un valor*
- 2º) *Organización de un sistema de valores*

V. Caracterización según un valor o conjunto de valores

- 1º) *Disposición generalizada*
- 2º) *Caracterización*

A) Campo cognoscitivo

El campo cognoscitivo corresponde al área intelectual y comprende las subáreas de *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*. Éstas, a su vez, presentan subdivisiones, como veremos más adelante. No está de más recordar que los objetivos de la enseñanza o formas de comportamiento se prevén de acuerdo con esas áreas y sus subdivisiones.

I. Conocimiento

El conocimiento corresponde al *conocimiento de datos específicos* y al *conocimiento de formas y medios de tratar los datos específicos*, al *conocimiento de los principios universales y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber*. Son, de modo general, elementos que deben ser memorizados.

1º) Conocimiento específico

Este conocimiento corresponde al de las informaciones o datos elementales y simples, que se reducen casi siempre a una nomenclatura, subdividiéndose en *conocimiento de la terminología* y *conocimiento de datos específicos*.

1. *Conocimiento de la terminología*. Este conocimiento implica el conocimiento de los símbolos, verbales o no, de una determinada disciplina o área de conocimientos, como por ejemplo, energía, inercia o vacío, en el caso de la Física; gen, tejido, órgano o aparato, en el de la Biología, etc.
2. *Conocimiento de datos específicos*. Este conocimiento corresponde al de nombres, fechas, lugares, acontecimientos, características de una escuela filosófica, bibliografía respecto de un tema, etc.

2º) Conocimiento de las formas y medios de tratar los datos específicos

Este tipo de conocimiento corresponde al de la forma de organizar, clasificar, expresar y juzgar los datos específicos y comprende *convenciones, tendencias y secuencias, clasificaciones y categorías, criterios y metodología*.

1. *Conocimiento de convenciones*. Corresponde al de las formas establecidas de exponer ideas o hechos en un determinado sector del saber, como por ejemplo reglas gramaticales, convenciones cartográficas o de tránsito, etc.
2. *Conocimiento de tendencias y secuencias*. Corresponde al conocimiento de la dinámica que rige ciertos fenómenos y que determina cambios en ellos, como la evolución de las especies, las influencias de una civilización sobre otra, etc.
3. *Conocimiento de clasificaciones y categorías*. Corresponde al de las divisiones a través de las cuales puede verse la realidad o un sector de la realidad como la clasificación de los seres vivos, la clasificación de las ciencias, la división de las ciencias sociales, etc.
4. *Conocimiento de criterios*. Corresponde al conocimiento de los elementos utilizados para juzgar la validez de un dato, como por ejemplo los criterios que sirven de garantía al método experimental, a la calidad de un producto, a la aceptación de un hecho histórico, etc.
5. *Conocimiento de la metodología*. Corresponde al conocimiento de los métodos y técnicas específicas empleados en un determinado ramo de las actividades humanas, para realizar trabajos e investigaciones.

3º) Conocimiento de los principios universales y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber

Este conocimiento corresponde al de las grandes estructuras, teorías o generalizaciones reconocidas en un área del saber y utilizadas para estudiar hechos particulares y resolver situaciones problemáticas en el campo de esa área. Este tipo de conocimiento comprende, a la vez, el de *principios y generalizaciones* y el de *teorías y estructuras*.

1. *Conocimiento de principios y generalizaciones*. Corresponde al conocimiento de las abstracciones resultantes de la observación de muchos hechos particulares, como la relación entre la economía y las formas de vida social, el adelanto de la ciencia y el desarrollo de la tecnología, la asimilación de la savia bruta por parte del vegetal, por obra de la acción clorofílica, etc.
2. *Conocimiento de teorías y estructuras*. Corresponde al conocimiento de la organización de un hecho o fenómeno complejo, como la organización de un Estado democrático, la organización de un hormiguero, la interdependencia de los órganos del cuerpo humano o el conocimiento de teorías explicativas de vastos conjuntos de fenómenos, como la teoría de la relatividad, la teoría psicoanalítica, etc.

II. *Comprensión*

El conocimiento de *comprensión* corresponde al aspecto más simple del entendimiento, que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno, como la comprensión de una orden escrita u oral, o la apreciación de lo que ha ocurrido con un accidentado que ha sido arrollado por un automóvil, etc.

La comprensión puede corresponder a la *transferencia*, la *interpretación* y la *extrapolación*.

1º) Transferencia

La *transferencia* consiste en pasar una comunicación de un lenguaje a otro, sin alterarla. Puede efectuarse de un *nivel de adaptación a otro*, de una *forma simbólica a otra* o de una *forma verbal a otra*.

- a) Ejemplo de la primera forma: ejemplificación de un principio o generalización, o resumen de un trabajo.
- b) Ejemplo de la segunda forma: representación de un esquema o dibujo mediante una fórmula matemática, y viceversa.
- c) Ejemplo de la tercera forma: traducción de una obra de un idioma a otro, o de una imagen de la conciencia en palabras.

2º) Interpretación

Este conocimiento consiste en captar el mensaje mediante la aprehensión del sentido de las partes de un todo, como en el caso de la interpretación de una caricatura, de un blasón o de un gráfico.

3º) Extrapolación

La *extrapolación* consiste en sacar conclusiones o hacer previsiones respecto de un dato o conjunto de datos.

III. *Aplicación*

El conocimiento de *aplicación* es aquél que corresponde a la relación de principios y generalizaciones con casos particulares o prácticos.

IV. *Análisis*

El *análisis* corresponde a la división de un todo en sus partes y a la aprehensión del significado de esas partes con relación al conjunto. El análisis comprende *análisis de elementos*, *análisis de relaciones* y *análisis de principios de organización*.

1º) Análisis de elementos

Este análisis está constituido por la identificación de los elementos integrantes, implícitos o explícitamente contenidos en un todo. Es el caso de distinguir las conclusiones de las premisas, los hechos secundarios de los fundamentales, etcétera.

2º) Análisis de relaciones

Este análisis consiste en captar las relaciones existentes en un acontecimiento, distinguiendo causas y efectos, medios y fines, etcétera.

3º) Análisis de principios de organización

El conocimiento de estos principios corresponde al de las líneas maestras que sustentan una estructura, como la identificación de los principios políticos que guían la elaboración de una constitución, los principios estéticos que orientan la ejecución de una obra de arte, los principios que sustentan una campaña publicitaria, etc.

V. Síntesis

La *síntesis* consiste en comprobar la unión de los elementos que forman un todo. La *síntesis* puede corresponder al *establecimiento de una comunicación*, a un *plan de operaciones* o a la *derivación de una serie de relaciones abstractas*.

1º) Establecimiento de una comunicación

Esto corresponde a la transmisión de ideas, sentimientos y aspiraciones por vía oral o escrita.

2º) Establecimiento de un plan o una serie de operaciones

Esta *síntesis* corresponde a la selección de elementos que se adaptan al planeamiento o a la realización de una tarea, como por ejemplo un gráfico que trate de demostrar una hipótesis, los pasos de un experimento o de cualquier otra tarea, obedeciendo a determinadas prescripciones.

3º) Derivación de una serie de relaciones abstractas

Esta modalidad de *síntesis* corresponde a la elaboración de hipótesis a partir de datos particulares con respecto a un hecho, o la inferencia de principios que expliquen los elementos de un todo.

VI. Evaluación

Este tipo de conocimiento corresponde a la actitud crítica ante los hechos. La *evaluación* puede corresponder a *juicios con relación a una evidencia interna* y a *juicios con relación a criterios externos*.

1º) Juicios con relación a evidencias internas

Estos juicios están relacionados con el análisis de una obra cualquiera. Si es literaria, en lo que se refiere a claridad, planteo de las situaciones, precisión de los términos, lógica de los argumentos o acontecimientos, correspondencia entre fundamentos y conclusiones, etc. Este procedimiento puede consistir también en la identificación de falsas conclusiones, la verificación de la exactitud y la precisión de los datos de un gráfico, etc.

2º) Juicios con relación a criterios externos

Estos juicios corresponden a la comparación de una obra con otras de la misma especie. Así, una obra puede juzgarse deficiente o satisfactoria en cuanto a estilo, contenido, presentación gráfica, ilustraciones, encuadernación, siempre en comparación con lo que se conoce en ese género. Estos juicios pueden corresponder también a la comparación entre dos civilizaciones en sus aspectos social, científico, artístico, educacional, etc.

B) Campo afectivo

El criterio que sirve de base a la discriminación de categorías de los objetivos en el campo afectivo es el *grado de interiorización* que una actitud, un interés, un valor o una apreciación puedan revelar en la conducta de un individuo.

Los objetivos del campo afectivo se aprecian mediante la observación del comportamiento del individuo en diversas situaciones de vida, dado que no todos se manifiestan por medio de las acostumbradas pruebas de verificación del aprendizaje. Como ya se ha dicho, se aprecian mejor observando el comportamiento del individuo.

Los objetivos del campo afectivo se revelan por medio de la *recepción*, la *respuesta*, la *valorización*, la *organización* y la *caracterización según un valor o un conjunto de valores*.

1. Recepción

Este objetivo se alcanza cuando la persona se sensibiliza ante ciertos estímulos. Esto ocurre cuando el individuo se dispone a prestar atención a algo. En situación de clase, cuando el alumno se dispone a prestar atención al tema de la lección. Estos objetivos pueden revelarse en la *toma de conciencia*, la buena disposición para recibir un estímulo y la *atención selectiva*.

1º) Toma de conciencia

Ésta tiene lugar cuando se toma en cuenta una situación, un fenómeno, un objeto o un asunto, y se presta atención al mismo. Así, la toma de conciencia puede estar relacionada con aspectos estéticos de un ambiente, la aceptación de un punto de vista más razonable que el nuestro, el conocimiento de lo que es preciso estudiar, etc.

2º) Buena disposición para recibir un estímulo

Este objetivo consiste en aceptar, de buen grado, un estímulo. Así, el hecho de evitar la intolerancia, de sentirse conmovido por la miseria, de prestar atención adecuada a la opinión de los demás, son manifestaciones de éxito en este particular.

3º) Atención selectiva

Ésta se alcanza cuando el individuo, entre muchos estímulos, selecciona uno para prestarle atención. La *atención selectiva* está presente, por ejemplo, cuando entre muchos hechos sociales una persona se interesa más por la delincuencia infanto-juvenil o cuando, entre muchas lecturas, prefiere las científicas, etc.

11. Respuesta

Este objetivo se alcanza cuando un estímulo provoca *resonancia activa* en el individuo, es decir, cuando éste se siente comprometido con el estímulo. Esto se hace evidente a través de la *conformidad con la respuesta*, la *buena disposición para responder* y la *satisfacción por la respuesta*.

1º) Conformidad con la respuesta

Este objetivo se identifica cuando se revela un cierto acatamiento al estímulo, que provoca una respuesta, como por ejemplo, la obediencia a las normas de tránsito, el cumplimiento de tareas en las fechas estipuladas, la cooperación con los compañeros en la realización de una tarea, etc.

2º) Buena disposición para responder

Este objetivo se alcanza cuando una actividad se acepta voluntariamente y con satisfacción. Así, leer por cuenta propia una bibliografía suplementaria, practicar normas de higiene, participar activamente en un trabajo de grupo, etcétera.

3º) Satisfacción por la respuesta

Este objetivo corresponde a la respuesta a un estímulo acompañada de plena satisfacción, como en el caso de escuchar música con interés, concentrarse en la lectura de una obra de ficción, realizar con empeño una tarea en horas libres, etcétera.

III. Valorización

La valorización corresponde a una conducta interiorizada y conscientemente mantenida. Ésta puede ser la *aceptación de un valor*, la *preferencia por un valor* y la *realización*.

1º) Aceptación de un valor

Este objetivo se alcanza cuando el individuo se identifica con un determinado valor. Es el caso de un individuo que se halla identificado con los principios democráticos de vida, o la aceptación de la sinceridad y la franqueza en las relaciones humanas, etc.

2º) Preferencia por un valor

Este objetivo se concretiza cuando el individuo reconoce un valor y pasa a querer realizarlo, a sugerirlo a los demás y, principalmente, a llevarlo a la práctica. Es el caso de la defensa de un punto de vista en un debate, de la promoción de una campaña en pro de algo, del pronunciamiento a favor o en contra de un determinado orden social, etc.

3º) Realización

Este objetivo se alcanza mediante la profunda aceptación de una conducta, conceptuada válida y digna de ser observada, como por ejemplo propugnar el respeto absoluto a las leyes, luchar por la igualdad de oportunidades de educación para todos, etc.

IV. Organización

Los objetivos de organización se manifiestan en la elaboración de un *sistema de valores* y comprenden la *conceptuación de un valor* y la *organización de un sistema de valores*.

1º) Conceptuación de un valor

Este objetivo se caracteriza por el hecho de que un individuo se mantiene fiel a determinado valor, procurando reforzarlo con connotaciones cognoscitivas.

Es el caso de la búsqueda de argumentos lógicos para justificar la aceptación de los postulados democráticos de vida, el mantenimiento de la paz entre los pueblos, etc.

2º) Organización de un sistema de valores

Este objetivo está representado por la integración de valores en un sistema coherente, y que representa una posición del individuo ante los diversos problemas de la vida. Ejemplos: defender la necesidad de proteger al niño porque toda criatura humana debe ser amparada cuando está desvalida; repudiar la intervención de un país en la vida de otro, en nombre del ideal de autorrealización de cada pueblo; comprender las propias limitaciones y adoptar ante ellas un enfoque adecuado de las propias aspiraciones, etc.

V. Caracterización según un valor o conjunto de valores

La consecución de esta última categoría de objetivos presupone la existencia de un sistema de valores interiorizado, de manera *consciente y estable*, que se erige en verdadera *filosofía de vida*, por lo que los ideales adquieren una inmensa fuerza propulsora. Esta última categoría puede presentarse como *disposición generalizada y caracterización*.

1º) Disposición generalizada

Estos objetivos se manifiestan en el comportamiento a través de la disposición a actuar siempre de modo coherente, ante un conjunto de situaciones y de valores. Se manifiesta, por ejemplo, en la actitud que consiste en juzgar siempre el comportamiento de los demás en forma *justa y objetiva*, en admitir constantemente la transitoriedad de las verdades científicas, en estar siempre alerta contra las técnicas de persuasión que manipulan la opinión pública, etc.

2º) Caracterización

Este objetivo caracteriza la vida del individuo en su totalidad. Las personas que lo alcanzan se convierten en *verdaderos modelos que trascienden la época en que viven*, dado que exhiben una conducta coherente con los más dignos y elevados ideales de una cultura. Los individuos que alcanzan este patrón de vida son, casi siempre, *modelos* dentro de su cultura.

En cuanto a su consecución, los objetivos afectivos pueden evaluarse de manera más simple y objetiva, adoptando los siguientes indicadores:

1. El educando declara que gusta de determinada actividad.
2. El educando elige la actividad en cuestión, en lugar de otras.
3. El educando participa de la actividad con empeño y entusiasmo.
4. El educando se dispone a discutir con sus condiscípulos sobre la actividad considerada o los anima a tomar parte en ella.

Otro criterio de evaluación de los objetivos afectivos es el que propone Gronlund ¹, según el cuadro que sigue más abajo.

"Caracterización según un valor o conjunto de valores. En este nivel del dominio afectivo, el individuo tiene un sistema de valores que ha venido rigiendo su comportamiento, por un período de tiempo suficientemente largo, al punto de haber desarrollado ya un 'estilo de vida' característico. Siendo así, el comportamiento es penetrante, consistente y predecible. A este nivel, los resultados del aprendizaje cubren una amplia extensión de actividades, pero el énfasis principal está en el hecho de que el comportamiento es típico o característico del alumno. Los objetivos instruccionales relativos a los patrones generales de adaptación del alumno (personales, sociales y emocionales) estarían apropiadamente colocados en esta categoría."

CUADRO IV. Ejemplos de objetivos instruccionales generales y términos comportamentales para el campo afectivo

<i>Objetivos instruccionales y generales ilustrativos</i>	<i>Términos comportamentales ilustrativos para la expresión de resultados de aprendizaje específicos</i>
Escucha atentamente. Demuestra tener conciencia de la importancia del aprendizaje. Demuestra sensibilidad ante las necesidades humanas y ante los problemas sociales. Acepta diferencias de raza y cultura. Asiste con atención a las actividades de clase.	Pregunta, elige, describe, acompaña, da, mantiene, identifica, localiza, nombra, señala, selecciona, permanece sentado atendiendo, responde, usa.
Hace los deberes establecidos. Obedece las reglas escolares. Toma parte en discusiones en clase. Hace los trabajos de laboratorio. Es voluntario para tareas especiales. Muestra interés. Siente satisfacción en ayudar a los demás.	Responde, asiste, concuerda, se conforma, discute, saluda, ayuda, rotula, realiza, practica, presenta, lee, recita, relata, selecciona, narra, escribe.

¹ Gronlund, N.E., *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*, 2ª ed., Editora Rio pág. 36.

Demuestra fe en el proceso democrático. Aprecia la buena literatura (el arte, la música). Aprecia el papel de la ciencia (u otros asuntos) en la vida diaria. Demuestra interés por el bienestar de los demás. Muestra disposición para solucionar problemas. Muestra empeño en el mejoramiento social.	Completa, describe, diferencia, explica, acompaña, forma, inicia, propone, invita, participa, justifica, lee, refiere, selecciona, comparte, estudia, trabaja.
Reconoce la necesidad de equilibrio entre la libertad y la responsabilidad en una democracia. Reconoce el papel del planeamiento sistemático en la resolución de problemas. Acepta las responsabilidades de su propio comportamiento. Comprende y acepta sus propias capacidades y limitaciones. Formula un plan de vida en armonía con sus capacidades, intereses y creencias.	Se reúne, altera, arregla, combina, compara, completa, defiende, explica, generaliza, identifica, integra, modifica, ordena, organiza, prepara, relaciona, sintetiza.
Demuestra determinación. Demuestra confianza en sí mismo trabajando independientemente. Coopera en actividades de grupo. Demuestra dinamismo, puntualidad y autodisciplina. Emplea un enfoque objetivo en la resolución de problemas. Observa buenos hábitos de higiene.	Actúa, discrimina, demuestra, influencia, escucha, modifica, realiza, practica, propone, califica, cuestiona, revisa, sirve, resuelve, usa, verifica.

C) *Campo psicomotor*

Bloom tiene también intención de proponer una clasificación para el campo psicomotor, que va a ser presentada en breve.

Mientras eso no ocurre, la clasificación de Bloom puede completarse con trabajos de Guilford, Elizabeth J. Simpson, Gronlund y Kibler.

Siguen, pues, las clasificaciones de los cuatro autores arriba mencionados, como una forma de completar provisoriamente el trabajo de Bloom.

1º) La psicomotricidad según Guilford

Las clases de habilidades psicomotrices señaladas por Guilford son: impulso o ímpetu, rapidez, precisión, flexibilidad, coordinación y control de fuerza.

1. El *impulso o ímpetu* es el movimiento *inicial*, a partir de una posición estática. Es el hecho de que el individuo *esté pronto*, en condiciones, o haya alcanzado madurez psicomotriz como para desplegar una habilidad: andar, bailar, escribir, etc.
2. La *rapidez* es el proceso que se desarrolla después de iniciado un movimiento y que, en cierto modo, se va a reflejar en la productividad o mayor agilidad en la ejecución de uno o de un grupo de movimientos, como volver las páginas de un libro, correr, hacer los cambios de marcha en un automóvil, etc.
3. La *precisión* es el desarrollo de un movimiento que tiende a la perfección. Movimiento que tiene por objeto alcanzar objetivamente la meta a la que se apunta, como introducir un hilo en el ojo de una aguja, arrojar piedras a un blanco, tirar el lazo y enlazar, etc.
4. La *flexibilidad* es la posibilidad de ejecutar un movimiento en diferentes direcciones, como en el caso de la danza, de la acrobacia, etc.
5. La *coordinación* es la posibilidad de realizar actos motores en cierto orden necesario, en el espacio y en el tiempo, como en el caso de escribir, conducir un auto, nadar, etc.
6. El *control de fuerza* es la posibilidad de imprimir la energía debida en situaciones específicas y que requieren distinta intensidad de energía, como en el caso de retener un perro con una cadena o retener un pájaro, así como escribir con lápiz o con bolígrafo, golpear las teclas de una máquina de escribir manual o eléctrica, etc.

2º) La psicomotricidad según Elizabeth H. Simpson

La clasificación de los objetivos psicomotores según Elizabeth J. Simpson es la siguiente: percepción, predisposición, respuesta guiada, respuesta mecánica y respuesta completa evidente.

1. La *percepción* constituye el primer paso en la realización de la tarea motriz y consiste en el proceso por el cual se toma conocimiento del mundo exterior por intermedio de los sentidos. Éste es el primer momento de la actividad motriz, aquél en que el individuo percibe una situación exterior y la interpreta con el fin de poder entrar en acción.
2. La *predisposición* es el segundo momento, aquél en que el individuo se coloca en situación tensa, con el fin de “desencadenar” una acción. Es fácil observar que este estado de tensión comprende los estados mental, emocional y físico.
3. La *respuesta guiada* es el tercer momento pero, en realidad, el momento inicial de la puesta en acción de una habilidad. Este momento puede ser guiado por un maestro o por instrucciones especiales para ese fin, escritas o transmitidas por cualquier otra forma de comunicación.

4. La *respuesta mecánica* es la representada por el acto motor anterior que se ha tornado habitual, lo cual confiere al aprendiz cierta confianza y eficacia en la ejecución del referido acto, aunque dirigiendo hacia él bastante atención.
5. La *respuesta completa evidente* constituye el momento final, aquél en que el individuo, gracias a la práctica, realiza un acto motor complejo con un alto grado de eficiencia y con un gasto mínimo de tiempo, energía y atención. La atención puede estar dirigida hacia la aplicación del acto en un contexto mayor, pero no exactamente hacia la ejecución del acto motor. Es el caso de conducir un automóvil, en el que la atención está dirigida al cuidado de conducir en una calle de mucho movimiento, pero no exactamente a la forma de proceder para cambiar las velocidades.

3º La psicomotricidad según Gronlund ¹

Viene ahora, la clasificación de Gronlund, aun incompleta, pero que puede sugerir buenos puntos de referencia en el campo psicomotor.

CUADRO V. Ejemplos de objetivos instruccionales generales y términos comparativos para el campo psicomotor

<i>Categorías de clasificación</i>	<i>Objetivos instruccionales generales ilustrativos</i>	<i>Términos comportamentales para definir los resultados específicos del aprendizaje</i>
(El desarrollo de las categorías en este dominio no ha sido aún terminado.)	Escribe con facilidad y en forma legible. Reproduce con exactitud un grabado (un mapa, un espécimen biológico). Arma un equipo de laboratorio correcta y rápidamente. Escribe a máquina con rapidez y exactitud. Maneja con habilidad una máquina de coser. Maneja un serrucho con seguridad y destreza. Toca el violín con habilidad. Baila correctamente. Nada correctamente. Demuestra habilidad para conducir un automóvil. Arregla un motor eléctrico con rapidez y eficiencia. Crea nuevas formas de ejecución (danza creativa, por ejemplo).	Reúne, construye, calibra, cambia, limpia, compone, conecta, edifica, corrige, crea, planifica, demuestra, perfora, amarra, fija, acompaña, ata, prende, sigue, afila, tritura, agarra, asegura, martilla, calienta, engancha, identifica, localiza, hace, prepara, manipula, arregla, mezcla, clava, pinta, lija, limpia, cose, aguza, arroja, serrucha, raya, pone en marcha, agita, pesa, enrolla, envuelve, coloca, esboza, mezcla.

¹ Gronlund, N. E., *ob. cit.*

4º La psicomotricidad según Kibler, Barker y Miles¹

Se presenta a continuación el intento de clasificación de Robert J. Kibler, realizado conjuntamente con Larry Barker y David Miles. Este intento de clasificación de los objetivos psicomotores parece tener gran utilidad para el aprendizaje profesional de carácter motor, el aprendizaje escénico y el aprendizaje deportivo.

1. *Movimientos gruesos del cuerpo.* Los comportamientos de esta categoría corresponden a movimientos de un miembro entero, solo o en conjunto con otras partes del cuerpo.
 - a) *Movimientos que afectan a miembros enteros.* Centrados en el uso de brazos y hombros. Ej.: Lanzar un objeto a 20 metros, apuntando a un blanco.
 - b) *Movimientos que afectan a miembros enteros.* Centrados en el uso de pies y piernas. Ej.: Caminar 2 kilómetros.
 - c) *Movimientos que afectan a dos o más unidades musculares.* Centrados en movimientos combinados de brazos y piernas. Ej.: Arrastrarse agarrando objetos.
2. *Movimientos de coordinación más precisa.* Los comportamientos de esta categoría implican la coordinación de manos y pies, conjuntamente con ojos y oídos.
 - a) *Movimientos de manos y dedos.* Ej.: Distinguir, al tacto, monedas de distintos valores.
 - b) *Movimientos de coordinación de manos y ojos.* Ej.: Escribir a máquina.
 - c) *Movimientos de coordinación de manos y oídos.* Ej.: Ejecutar notas en la guitarra, después de haberlas oído en otro instrumento.
 - d) *Movimientos de coordinación de ojos, pies y manos.* Ej.: Realizar una enorme variedad de ejercicios de educación física y de operaciones con equipos técnicos y máquinas.
 - e) *Movimientos de coordinación de manos, pies, ojos y oídos.* Ej.: Tocar el piano, conducir un automóvil, hacer gimnasia rítmica, etc.
3. *Comportamientos de comunicación no verbal.* Los comportamientos de esta categoría están ligados a la intención de comunicar algo y son comunes en las representaciones escénicas y las danzas.
 - a) *Expresión facial.* Ej.: Demostrar sentimientos por medio de la expresión facial.
 - b) *Gestos.* Ej.: Transmitir mensajes por medio de la mímica.
 - c) *Movimientos del cuerpo.* Movimientos del tronco que se suman a los movimientos de los miembros para transmitir mensajes, como en la pantomima. Ej.: La representación, sin palabras, de un sacerdote que celebra la misa.
4. *Comportamientos de comunicación verbal.*

¹ Kibler, R.J. *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1972.

- a) **Emisión de sonidos.** Este comportamiento consiste en emitir sonidos significativos, que implican procesos de respiración y fonación. Ej.: Imitar el canto de un pájaro, el chirriar de las ruedas de una carreta, el acelerar de un automóvil, etc.
- b) **Formación palabra-sonido.** Comportamiento que corresponde a la coordinación de los sonidos en palabras y mensajes significativos. Ej.: Repetir un mensaje, pronunciando correctamente todas las palabras en tonos adecuados.
- c) **Proyección del sonido.** Comportamiento que consiste en proyectar sonidos con una determinada intensidad, adecuada a la recepción e interpretación por parte del oyente. Ej.: Emitir una palabra o frase con un determinado tono de voz.
- d) **Coordinación sonido-gesto.** Este comportamiento consiste en coordinar la expresión facial, los movimientos y los gestos con mensajes orales. Ej.: Transmitir un mensaje oral, que podría ser ambiguo, en forma precisa, con ayuda de expresiones faciales.

Esta clasificación de comportamientos psicomotores puede expresarse mediante los siguientes verbos:

atar	demostrar	moldear
arrojar	dirigir	manosear
arrastrar	dibujar	manipular
arreglar	desarreglar	minar
armar	desarmar	marchar
ajustar	enmendar	manejar
alisar	ejecutar	nadar
borrar	envolver	plantar
construir	esculpir	pintar
cortar	expresar	pedalear
cambiar	enterrar	practicar
calibrar	hacer	reparar
clavar	instalar	restaurar
colocar	limpiar	rastrear
camuflar	ligar	revolver
correr	lanzar	saltar
confeccionar	lubrificar	soldar
doblar	montar	

3. Los objetivos según Hilda Taba

La clasificación de objetivos de Hilda Taba es la siguiente: conocimientos, pensamientos reflexivos, valores y actitudes, sensibilidad y habilidades.

1. Los **conocimientos**, que están representados por los hechos, las ideas y los conceptos.

- a) los *hechos* corresponden al primer nivel de los conocimientos y provienen de la experiencia;
 - b) las *ideas* corresponden al segundo nivel de los conocimientos y resultan de la comprensión de los hechos;
 - c) los *conceptos* corresponden a la generalización de un conjunto de ideas, sobre la base de lo que éstas tengan en común.
2. El *pensamiento reflexivo*, que corresponde al cuarto nivel de los conocimientos, con la interpretación de datos y la aplicación de conceptos, es decir, el quehacer intelectual lógico.
 3. Los *valores y actitudes*, resultantes de la reflexión y de los sentimientos y que corresponden a la motivación de las actividades humanas.
 4. La *sensibilidad*, correspondiente a la capacidad de aprehensión y comprensión, acompañada de sensibilidad por lo que está ocurriendo, lo cual, en las interrelaciones humanas, puede llegar a la empatía, es decir, al acto por el cual una persona se coloca, mental y afectivamente, en el lugar de otra, pudiendo sentir lo que la otra está sintiendo.
 5. Las *habilidades*, representadas por la acción, la ejecución de algo, sea de la naturaleza que fuere.

4. Los objetivos según Gagné

Según Gagné, los objetivos están relacionados con los tipos de aprendizaje, que son ocho: aprendizaje de señales, de estímulo-respuesta, en cadena, por asociaciones verbales, de discriminaciones múltiples, de conceptos, de principios y de solución de problemas.

1. *Aprendizaje de señales*. Es el aprendizaje que se logra por medio del clásico reflejo condicionado, en que un estímulo neutro provoca una reacción no específica con relación a ese estímulo, como en el caso del perro que babea al oír el sonido de una campanilla.
2. *Aprendizaje de estímulo-respuesta*. Es el aprendizaje por conexión de un estímulo con una respuesta que, en el ser humano, puede llamarse *respuesta voluntaria*. Es el aprendizaje *modelado*, en el que el sujeto es recompensado cuando responde a lo que se le solicita u obtiene una recompensa o refuerzo cuando ejecuta determinado acto. Es posible así, discriminar la reacción que se desea, basándose en el estímulo y eliminando otras posibles reacciones. Esta forma de aprendizaje es común cuando el niño empieza a hablar y repite una palabra después de haberla oído.
3. *Aprendizaje en cadena*. Es el aprendizaje que se obtiene basándose en secuencias de dos o más esquemas E-R. El lenguaje contiene cadenas o secuencias verbales, así como otros comportamientos no verbales en los que los actos se van sucediendo en un orden determinado, como en el caso de poner en marcha un automóvil, para lo cual se tiene que desembragar, poner el cambio en punto muerto, dar contacto con la

llave y acelerar un poco, desembragar nuevamente, poner en primera y retirar, poco a poco, el pie del embrague...

4. **Aprendizaje por asociaciones verbales.** El aprendizaje por asociaciones verbales puede clasificarse como derivado del aprendizaje en cadena, con relación al lenguaje. Es el aprendizaje de cadenas verbales. Un ejemplo es la memorización de un poema por partes, que se aprenden una por una, sucesiva y progresivamente. Otro ejemplo es el aprender un idioma extranjero por el método libro=book.
5. **Aprendizaje de discriminaciones múltiples.** El aprendizaje de discriminaciones múltiples consiste en "habilitar" al individuo para que se torne capaz de dar respuestas diferentes con relación a varios elementos de una determinada colección. Es el caso de distinguir, entre un grupo de automóviles, cuál es Fiat, cuál Ford, cuál Dodge, etc. Y también, entre los de una determinada marca, identificar los que son de 1974, 1975 o 1976...
6. **Aprendizaje de conceptos.** El aprendizaje de conceptos es aquél que capacita al aprendiz para "responder al conjunto de los elementos, abarcándolos en un todo y yendo así más allá de las respuestas a cada uno de los elementos que se habían presentado en un principio". Es el caso del individuo que incluye en la misma categoría objetos dotados de autolocomoción, que identifica como *automóviles*. Es la forma de aprender a reaccionar ante un conjunto de objetos como un todo, basándose en características que los unifiquen. Es aprender a dar una respuesta común ante seres o hechos que, aparentemente, pueden diferir, pero que pueden recibir la misma denominación, como *planta*, *hombre*, etc.
7. **Aprendizaje de principios.** El aprendizaje de principios consiste en aprender una cadena de dos o más conceptos. Puede hasta decirse que un principio es una cadena de dos o más conceptos. Es pues la aprehensión de dos o más conceptos aprendidos previamente, identificados por alguna semejanza como "los objetos más livianos que el aire, suben".
8. **Aprendizaje de solución de problemas.** El aprendizaje de solución de problemas consiste en que el individuo utilice dos o más principios anteriormente asimilados, dando margen al surgimiento de otro principio de orden superior, que posibilite la solución de una situación problemática. Es el aprendizaje que requiere reflexión para encontrar un principio superior que involucre los principios en cuestión y permita hallar así una solución.

Según Gagné, estos tipos de aprendizaje se transforman en objetivos de enseñanza, dado que los aprendizajes de principios y de solución de problemas representan el aprendizaje típicamente humano, ocupando por ello las categorías más elevadas de la clasificación. Sin embargo, éstas serían inaccesibles sin la consecución de las otras modalidades de aprendizaje.

Esas ocho modalidades constituirían una especie de escala en la que cada grado se alcanza con ayuda del anterior.

En cuanto a los objetivos instruccionales, puede decirse, en síntesis, que:

1. Deben formularse de manera coherente con relación a la realidad de los educandos, del medio y de los propósitos mayores de la educación nacional.
2. Su redacción debe ser precisa, clara y estar basada en verbos que expresen una acción que pueda traducirse en comportamiento observable para más de una persona.
3. Los objetivos, en su conjunto, deben ser coherentes, para no lanzar a los educandos por sendas contradictorias que los puedan confundir, especialmente respecto de los objetivos educacionales.
4. Cada objetivo debe especificar lo que se espera que el educando haga después de un período de estudio o de aprendizaje, las condiciones en que eso debe tener lugar y el rendimiento mínimo aceptable para considerar que se ha alcanzado el objetivo.
5. Debe prestarse la mayor atención a la calidad de los objetivos y no tanto a su cantidad; esto, en función del tiempo disponible. Entre los objetivos por seleccionar, deben elegirse los que se juzguen más útiles para los educandos.

5. Los objetivos según Víctor García Hoz¹

García Hoz presenta una clasificación de objetivos que titula "sistema integrado de objetivos".

Los objetivos están clasificados en dos grandes grupos: los de la *etapa perceptiva*, que comprende los objetivos de las fases receptiva, reflexiva y adquisitiva y los de la *etapa reactiva*, que comprende los objetivos de las fases comunicativa, extensiva y práctica.

Para ser más explícitos, damos a continuación la esquematización de todo el sistema:

I. *Etapa perceptiva*

1º) Fase receptiva (observación)

1. *Observar* - advertir, aprender, buscar, contemplar, examinar, fijarse, interesarse, mirar, notar, percibir, ver, vigilar.
2. *Leer* - interpretar, traducir.
3. *Escuchar* - oír.

2º) Fase reflexiva (análisis de relación)

1. *Analizar* - aislar, separar, buscar, diferenciar, distinguir.
2. *Contar* - calcular, dividir, enumerar, medir, multiplicar, pesar, sumar, restar, repartir.

¹ Víctor García Hoz, "Un sistema integrado de objetivos de la Educación", en *Revista Española de la Pedagogía*, N° 142, 1978, págs. 3-14.

3. *Relacionar* - agrupar, ajustar, anteponer, articular, marcar, clasificar, comparar, deducir, derivar, encabezar, relacionar, igualar, implicar, incluir, juntar, ordenar, organizar, razonar, reunir, situar.
4. *Juzgar* - apreciar, considerar, criticar, dudar, evaluar, pensar, reflexionar.

3º Fase adquisitiva (síntesis - memorización)

1. *Definir* - incluir, atribuir, comprender, contener, escribir, determinar, entender, resolver, saber.
2. *Identificar* - aprobar, calificar, comprobar, descubrir, encontrar, reconocer.
3. *Resumir* - acabar, afirmar, concentrar, elegir, excluir, finalizar, fundir, limitar, reducir, renunciar, resolver, simplificar, sintetizar, unificar, unir.

II. Etapa reactiva

4º Fase comunicativa (expresión)

1. *Explicar* - aclarar, anunciar, caracterizar, convencer, describir, enunciar, exponer, formular, indicar, instruir, justificar, manifestar, mostrar, narrar, opinar, precisar, señalar, sugerir, presentar.
2. *Hablar* - decir, dictar, nombrar, prometer, pronunciar, protestar, referir, reiterar, rogar (la mayoría de las acciones mencionadas en "hablar" también se pueden "escribir").
3. *Escribir* - consignar, firmar, imprimir, publicar, redactar, reseñar, suscribir, caracterizar, transcribir.
4. *Dibujar* - adornar, colorear, diseñar, iluminar, ilustrar, pintar, rayar.
5. *Actuar*:
 - a) *movimiento corporal* - andar, correr, circular, subir;
 - b) *modo de usar las cosas* - cuidar, guardar, ordenar, tirar;
 - c) *modo de trabajar* - colaborar, dirigir, iniciar, proseguir, terminar.

5º Fase extensiva (ampliación - creación)

1. *Preguntar* - apelar, consultar, dialogar, proponer, referir.
2. *Ampliar* - abrir, ensanchar, juntar, agregar, aumentar, avanzar, complicar, crecer, desarrollar, extender, incorporar, integrar, intercalar, introducir, prolongar, terminar.
3. *Cambiar* - alterar, anular, regular, convertir, corregir, intercalar, modificar, mejorar, perfeccionar, pulir, rectificar, reformar, rehacer, remediar, reparar, suplir, sustituir, transformar, transportar, trasladar, variar.
4. *Imaginar* - adivinar, figurar, proyectar, suponer, prever.
5. *Crear* - iluminar, combinar, concebir, descubrir, encontrar, improvisar, inventar, investigar.

6º Fase práctica (aplicación - realización)

1. *Valorar* - admirar, apreciar, aprobar, estimar, evaluar.

2. *Elegir* - adquirir, escoger, excluir, preferir, rechazar, renunciar, seleccionar.

3. *Reproducir* - citar, recordar, reflexionar, representar, traducir.

4. *Utilizar* - adaptar, aplicar, aprovechar, dedicar, disponer, emplear, ensayar, practicar, usar.

5. *Construir* - armar, componer, confeccionar, constituir, deshacer, destruir, dirigir, ejecutar, elaborar, fabricar, formar, fundar, montar, operar, participar, preparar, producir, realizar, reconstruir, situar, trabajar.

6. Los objetivos según los niveles de aprendizaje

La presente clasificación de los objetivos procura apoyarse en *niveles de aprendizaje* que van desde el más simple hasta el más complejo en el largo camino del aprendizaje y que parecen ser los siguientes: nivel de aprendizaje de memorización, de secuencia, de explicación, de ejecución y de divergencia o de creatividad.

1. *Nivel de aprendizaje de memorización.* Este nivel corresponde al hecho de retener en la memoria datos, nombres, fechas, términos, lugares, expresiones, etc. o, si se quiere, corresponde al aprendizaje que capta los elementos básicos de un asunto cualquiera. Se diría que el *nivel de memorización* forma el "núcleo básico de datos elementales", que constituye el lenguaje propio de un cierto asunto, fenómeno o hecho, del cual no se podría tratar sin ese lenguaje.

2. *Nivel de aprendizaje de secuencia.* El nivel en cuestión no corresponde sólo a nomenclaturas, sino a secuencias de ellas o a hechos que se expresan mediante secuencias de palabras, como en el caso de clasificaciones, fórmulas, conjugaciones verbales, secuencias lógicas de hechos, días de la semana, meses del año, secuencias operacionales, clases de palabras o fenómenos, códigos, etc.

3. *Nivel de aprendizaje de explicación.* El nivel en cuestión corresponde al tipo de aprendizaje en que se hace fundamentalmente necesaria la comprensión del proceso o del hecho en estudio y la consiguiente explicación del significado o del porqué de lo que se ha memorizado. Es, además, el nivel de aprendizaje que exige la comprensión del hecho en estudio, cuya exposición requiere explicación con palabras del propio educando. Es, pues, el nivel de aprendizaje que exige la comprensión de lo que se está memorizando.

4. *Nivel de aprendizaje de ejecución.* El nivel de aprendizaje ahora considerado requiere, además de la comprensión, la interpretación de una situación determinada, exigiendo, por lo tanto, análisis, síntesis, comparación o transferencia, con el fin de sacar conclusiones, resolver problemas, elaborar proyectos, etc. Es aprendizaje de aplicación. Hasta puede decirse que éste es, también, el nivel de *solución de problemas*.

5. *Nivel de aprendizaje de divergencia o creatividad.* Este último nivel corresponde al tipo más elevado de aprendizaje, el que persigue nuevas soluciones. Es el nivel de aprendizaje que sirve de punto de partida al enriquecimiento de todas las actividades humanas. Se basa en los cuatro niveles anteriores y corresponde a la enunciación de conceptos propios, a la elabora-

ción de planes inéditos o al perfeccionamiento de planes anteriores, a las interpretaciones originales, con justificativos lógicos y coherentes, así como a las producciones intuitivas.

Las modalidades de aprendizaje pueden ser: *cognoscitiva, psicomotriz y afectiva*.

Esta división es, en realidad, más didáctica que real, pues cualquier aprendizaje implica el empeño total del individuo. Lo que ocurre es que en algunos tipos de aprendizaje hay un predominio de la cognición; en otros, de la psicomotricidad, y en otros, aun de la afectividad. Es que el individuo aprende con la colaboración de toda su realidad humana.

Sin embargo, en la enseñanza se ha atendido más al aprendizaje cognoscitivo y psicomotor. El aprendizaje afectivo se ha descuidado mucho, precisamente porque, por lo general, su efectividad sobre el comportamiento requiere un período más prolongado y es de más difícil evaluación. El aprendizaje afectivo pertenece asimismo a la esfera de los valores y del desarrollo espiritual de la criatura humana.

La clasificación de objetivos que se ofrece a continuación está basada en los *niveles de aprendizaje* que se acaban de exponer y parece facilitar la adaptación de los estudios al nivel de posibilidades de cada educando, dado que no todos, en todas las áreas, llegan a dominar los cinco niveles de aprendizaje. Pero no hay que olvidar que todo indica que se puede “enseñar todo a todos” dependiendo esto del nivel de enseñanza o de la posibilidad de cada uno de avanzar en forma más o menos acelerada por la senda del aprendizaje, o también de la mayor o menor adecuación a la realidad del alumno.

A) Objetivos del área cognoscitiva

El área cognoscitiva corresponde al conocimiento, a la aprehensión y comprensión de la realidad exterior e interior del individuo, que constituye su universo. Ese universo puede ser aprehendido y sistematizado mediante los cinco niveles de aprendizaje mencionados más arriba y da origen a los *objetivos cognoscitivos* de memorización, de secuencia, de explicación, de ejecución y de divergencia.

1. Objetivos de memorización

Este tipo de objetivos está relacionado con la fijación en la memoria de nombres, fechas, términos, formas, datos, lugares, acontecimientos, etc. Estos objetivos se revelan por medio de preguntas o situaciones que inquieren: quién, cuál, cuándo, dónde, qué, cuánto, etc.

2. Objetivos de secuencia

El tipo de objetivos de secuencia, además de la memorización, que es básica para todos los tipos de objetivos, requiere un determinado orden o secuencia respecto de los elementos memorizados, que puede expresarse mediante secuencias de palabras o de símbolos, así como por medio de clasificaciones,

fórmulas, conjugaciones verbales, declinaciones, secuencias lógicas u operacionales, clases de palabras, fases de fenómenos, etc.

Estos objetivos pueden constatarse en preguntas o situaciones que demandan:

cuál es la secuencia, cuál es el orden, qué fórmula, cómo clasificar, conjugar, agrupar, ordenar, etc.

3. *Objetivos de explicación*

Los objetivos de explicación requieren la explicación o la expresión del significado de lo que se ha memorizado. Exigen comprensión y, por ende, explicación del significado de aquello que se ha fijado en la memoria. Este tipo de objetivos puede revelarse mediante preguntas referentes a:

cómo, por qué, cómo explicar, cómo justificar, qué representa, qué significa, cuál es el funcionamiento, etc.

4. *Objetivos de ejecución*

Este tipo de objetivos requiere interpretación, transferencia, análisis, síntesis, comparación, diferenciación, generalización o integración. Por lo tanto, el dominio de este nivel de objetivos requiere mucho trabajo mental, como por ejemplo:

- a) *interpretación*: tarea de explicar el sentido de alguna cosa;
- b) *transferencia*: tarea de aplicar algo de un conjunto a otro conjunto de naturaleza análoga o diferente;
- c) *comparación*: tarea de cotejar elementos de dos o más conjuntos diferentes;
- d) *diferenciación*: tarea de aislar un concepto de otros;
- e) *integración*: tarea de relacionar un concepto con otros;
- f) *análisis*: tarea de descomponer un concepto o un conjunto en las partes que lo constituyen;
- g) *síntesis*: tarea de recomponer un concepto o conjunto, a partir de las partes que lo constituyen;
- h) *generalización*: tarea de llegar al significado de un principio general o de una ley, reuniendo diversos hechos o fenómenos sobre la base de algo que les sea común.

Es fácil advertir que la *solución de problemas* se encuadra en los objetivos de ejecución.

Este tipo de objetivos puede elaborarse mediante preguntas que pidan: aplicar, resolver, comparar, justificar, criticar, seleccionar, proyectar, diferenciar, integrar, analizar, sintetizar, generalizar, etc.

5. *Objetivos divergentes*

Los objetivos divergentes requieren emisión de conceptos propios, elaboración de planes inéditos (por lo menos para quien los propone) e interpretaciones originales, actividades todas acompañadas de justificativos lógicos y coherentes. Estos objetivos pueden observarse en preguntas como:

¿qué otra solución?; ¿qué solución daría, además de la usual?; en su opinión,

¿cuál es la explicación de...?; ¿qué proyecto sería más viable para esta situación?; ¿cómo resolver...?, etc.

B) *Objetivos del área psicomotriz*

Los objetivos del área psicomotriz implican cognición y acción:

- a) la *cognición* significa saber en qué consiste el acto a ejecutar y cómo se desarrolla;
- b) la *acción* consiste en saber ejecutar el acto psicomotor con mayor o menor eficiencia, perfección o destreza.

Por lo tanto, los objetivos psicomotores, para ser alcanzados y llevados a efecto, reclaman:

- a) conocimiento de la acción;
- b) destreza en su ejecución.

En forma más explícita, la consecución de los objetivos psicomotores comprende:

- a) memorización o verbalización de la acción;
- b) comprensión de la acción;
- c) posibilidades de realización;
- d) destreza en la ejecución, lograda mediante la práctica;
- e) posibilidades de perfeccionamiento de los movimientos del acto psicomotor, así como de desarrollo de nuevos actos psicomotores.

Así, pues, en lo que respecta al aprendizaje psicomotor, pueden presentarse también cinco niveles de aprendizaje o cinco tipos de objetivos, iguales a los área cognoscitiva, como sigue:

1. *Objetivos de memorización*

Los objetivos de memorización están representados por la verbalización o mentalización de una operación psicomotriz a ejecutar, de movimientos simples.

2. *Objetivos de secuencia*

Los objetivos de secuencia están representados por la verbalización o mentalización de una operación psicomotriz compleja, que implica una serie de movimientos en secuencia. Nadar es un ejemplo de objetivo de secuencia, así como poner en marcha y conducir un automóvil o usar una perforadora eléctrica.

3. *Objetivos de explicación*

Estos objetivos consisten en solicitar justificativos o explicaciones respecto de un movimiento o secuencia de movimientos, su porqué, sus causas y efectos.

4. *Objetivos de ejecución*

Los tres primeros tipos de objetivos psicomotores, así como el que tratamos ahora, son más bien de carácter cognoscitivo. Este cuarto tipo, sin embargo,

es predominantemente psicomotor, pues implica la ejecución de tareas psicomotrices. Los objetivos de ejecución tienden a la realización de los movimientos más variados y a la ejecución de esos movimientos con la mayor eficacia y destreza; los resultados dependerán de la práctica y de las mayores o menores posibilidades psicomotrices de cada ejecutante.

5. *Objetivos divergentes*

Los objetivos divergentes implican el perfeccionamiento de una tarea psicomotriz con el agregado o la supresión de movimientos, teniendo como mira la eficacia, la seguridad o aun la elegancia o la armonía de esos movimientos. Los objetivos divergentes pueden, también, tender a imaginar nuevas tareas, con la mente puesta en nuevos movimientos psicomotores, como en el caso de la acrobacia, la danza, la fisioterapia, etc.

C) *Objetivos del área afectiva*

Los objetivos del área afectiva están relacionados con el comportamiento en lo referente a valores, actitudes, sensibilidad estética y comportamiento socio-moral.

La evaluación en el área afectiva es la más difícil de realizar, dado que los resultados no se presentan habitualmente a corto plazo, es decir, no se manifiestan inmediatamente después de un período de aprendizaje, como en el caso de las áreas vistas anteriormente -cognoscitiva y psicomotriz-. La evaluación del aprendizaje en el área afectiva debe realizarse partiendo de la observación del comportamiento espontáneo, ante situaciones inéditas de la vida real y durante algún tiempo, como por ejemplo en el caso de estadios, recreos, paseos, excursiones, sesiones de estudio, realización de tareas, trabajos en grupo, etc. o mejor aún, mediante el seguimiento y la observación del comportamiento del educando en las más variadas situaciones de vida. Por lo tanto, no existe en realidad una prueba que permita evaluar la consecución o la no consecución de objetivos en el área afectiva, porque esto puede apreciarse intelectualmente, por el *conocimiento*, pero no en realidad por el *ser* o el *actuar*, lo cual sólo es posible si se observa el comportamiento del educando en diversas circunstancias y durante períodos más o menos largos, en situaciones que exijan una definición comportamental con relación al área afectiva.

Esta área puede presentar objetivos iguales a los de las áreas cognoscitiva y psicomotriz. Por lo tanto, tenemos también en el área afectiva objetivos de memorización, de secuencia, de comprensión, de ejecución y divergentes.

1. *Objetivos de memorización*

Estos objetivos corresponden al hecho de retener en la memoria conceptos de valores, de comportamiento socio-moral, estético, religioso, etc., así como normas de comportamiento referentes a esos valores. Estos objetivos son como una base cognoscitiva del área afectiva.

2. *Objetivos de secuencia*

Los objetivos de secuencia corresponden a la memorización de códigos, de clasificación de valores, de normas comportamentales, etc.

3. *Objetivos de comprensión*

Los objetivos de comprensión corresponden a la aprehensión y aun la crítica de lo que se ha memorizado con relación a los dos tipos de objetivos anteriores. Consisten, pues, en la explicación del posible contenido de símbolos y mensajes.

4. *Objetivos de ejecución*

Estos objetivos representan la parte central, en importancia, de los objetivos del *área afectiva*, pues tienden a la puesta en práctica de los valores que deben orientar el comportamiento del educando en todos los caminos de la realidad.

La evaluación de la consecución de estos objetivos es difícil, como ya se ha hecho notar. El efecto de los objetivos sobre el comportamiento del educando debe comprobarse mediante la observación de dicho comportamiento frente a situaciones de vida en las que el educando debe revelar, a través de sus reacciones, si ha incorporado o no los objetivos fijados.

5. *Objetivos divergentes*

Los objetivos divergentes corresponden al análisis crítico de normas y valores, en busca de nuevas formas de orientación y expresión del comportamiento en el *área afectiva*, en un sentido, claro está, de profundización y de elevación espiritual.

IV. Sugerencia relativa a los objetivos

Sigue, a continuación, una sugerencia muy simple y muy práctica con referencia a la confusión que se crea en torno de los objetivos de enseñanza.

La sugerencia se refiere más bien a los objetivos para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a una unidad, pero más objetivamente, a una clase.

La sugerencia es que se establezcan tres tipos de objetivos; por ejemplo, objetivos informativos, de automatización y formativos.

Se recomienda para el estudio de una unidad, o para una clase, establecer pocos objetivos realizables, repartidos entre informativos, de automatización y formativos.

Al iniciarse el proceso enseñanza-aprendizaje correspondiente a una unidad o clase el docente debe tener bien nítidos en su mente esos tres tipos de objetivos, según lo que se desee que el educando aprenda, en lo que respecta a conocimientos, memorización, ejecución de movimientos, así como al ejercicio del comportamiento socio-moral relativo a los puntos anteriores (conocimientos, memorización o ejecución de movimientos).

1. Los *objetivos informativos* corresponden a los conocimientos, por lo que el docente debe estar bien seguro de los conocimientos y del nivel de éstos, con relación a las posibilidades de aprendizaje de los educandos.

2. Los *objetivos de automatización* corresponden a lo que debe fijarse tanto en el campo de la memoria como en el de la psicomotricidad. Deben tenerse en cuenta, asimismo, como objetivos de automatización, los hábitos, actitudes y valores que se desea ver incorporados al comportamiento de los educandos.

3. Los *objetivos formativos* se refieren al uso socio-moral de los conocimientos. Puede hasta decirse que los *objetivos informativos* se refieren a lo que una cosa es, y los *objetivos formativos* al uso socio-moral de los conocimientos provenientes de los *objetivos informativos*.

No hay que olvidar, sin embargo, que la consecución de los objetivos informativos y de automatización es más inmediata y más objetivamente comprobable, mientras que la consecución de los objetivos formativos demora más y no es tan objetivamente comprobable, pero no por eso debe descuidárselos como, infortunadamente, viene ocurriendo en la educación actual.

V. Tareas evolutivas¹

A título de complemento de los objetivos, es interesante que el docente tome conocimiento del estudio llevado a cabo por Haivighurt, con sus *tareas evolutivas*. Esas tareas se presentan en forma evolutiva y de modo que la realización de las tareas correspondientes a una fase ayuda a realizar las tareas de la fase siguiente.

Esas tareas son, pues, verdaderos *objetivos comportamentales*, que el educando debe ir alcanzando a medida que avanza en su desarrollo y a partir de la primera infancia.

Sigue a continuación el esquema de las tareas evolutivas, un poco alteradas, con el fin de hacerlas más comprensibles, en forma de resumen:

1º) Tareas correspondientes a la primera infancia

- a) Aprender a caminar.
- b) Aprender a aceptar alimentos sólidos.
- c) Aprender a hablar.

2º) Tareas correspondientes a la segunda infancia

- a) Aprender a controlar esfínteres.
- b) Aprender las diferencias de sexo.
- c) Aprender los conceptos simples de la naturaleza y de la sociedad.

¹ Haivighurt, R.J. "Tarefas Evolutivas", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Nº 67, pág. 130.

- d) Aprender la relación emocional con los padres, hermanos y demás personas.
- e) Aprender a distinguir lo correcto de lo erróneo, el bien del mal, y desarrollar la conciencia moral.

3º Tareas correspondientes a la tercera infancia

- a) Adquirir habilidades físicas para los juegos infantiles.
- b) Adquirir actitudes más saludables con relación al propio cuerpo, con el fin de empezar a cuidar de su salud.
- c) Aprender a convivir con niños de la misma etapa evolutiva
- d) Aprender un comportamiento más diferenciado, según el propio sexo.
- e) Aprender conceptos necesarios en la vida diaria, para hacerse más capaz de soportar frustraciones.
- f) Aprender a leer, a escribir y a contar.
- g) Profundizar, por medio de la propia observación y, principalmente, por medio de la observación dirigida, los conceptos de moralidad.
- h) Desarrollar la independencia personal.
- i) Desarrollar actitudes positivas respecto de los grupos e instituciones sociales.

4º Tareas correspondientes a la adolescencia

- a) Entablar relaciones más maduras con sus camaradas de ambos sexos.
- b) Lograr un desempeño más definido, masculino o femenino, según el propio sexo.
- c) Aceptar su propio cuerpo y su manera de ser, en relación con sus posibilidades y limitaciones reales.
- d) Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos, a fin de encaminarse a la plenitud de la propia personalidad.
- e) Adquirir confianza en sí mismo, con el objeto de encaminarse a la independencia económica.
- f) Como complemento del ítem anterior, elegir una profesión y prepararse para su ejercicio.
- g) Prepararse para el matrimonio.
- h) Desarrollar un comportamiento social responsable.
- i) Desarrollar el comportamiento intelectual, a fin de encarar racionalmente los problemas de la vida.
- j) Constituir una escala de valores que oriente su vida en todos los aspectos, personales, sociales y trascendentales.

6. Planeamiento didáctico

I. Planeamiento didáctico

El planeamiento es una exigencia que se impone día a día en todas las actividades humanas. El trabajo docente no escapa a esta exigencia, máxime si tenemos en cuenta las consecuencias morales y sociales que él implica.

El planeamiento didáctico se hace necesario por razones de responsabilidad moral, económica, adecuación laboral y eficiencia. El profesor necesita saber, para llevar a cabo su planeamiento, *qué, por qué, a quién y cómo enseñar.*

QUÉ ENSEÑAR. Está relacionado con el curso y el nivel del mismo y también con el contenido que debe ser tratado. La selección de la materia es una tarea ineludible; debe darse preferencia a los contenidos que tengan valor funcional, a los que estén más ligados a los problemas de actualidad y tengan, a la vez, mayor valor social. El trabajo de selección no puede dejar de lado el punto de vista de los intereses regionales y de las necesidades y fases del desarrollo del educando.

En cuanto al ítem enfocado, el profesor debe tener en cuenta las otras disciplinas y actividades del plan de estudios, a fin de articularlo con las mismas en el planeamiento global de la escuela.

POR QUÉ ENSEÑAR. Esta cuestión está relacionada con los objetivos de la educación y de la escuela, y también con los de la asignatura que debe ser enseñada. Está claro que la disciplina o asignatura es el medio para que sean alcanzados los objetivos que se propone determinada enseñanza. Ésta es, además, la razón por la cual se incluyen las distintas disciplinas en un plan de estudios.

A QUIÉN ENSEÑAR. Hace referencia al tipo de alumnos hacia los cuales se dirige la enseñanza. Mejor aún: se refiere a las peculiaridades y posibilidades de los educandos, aspecto éste fundamental del planeamiento didáctico, ya que todo el trabajo escolar debe girar en torno de este tópico. De nada vale un planeamiento minucioso si no tiene en cuenta a quién puede beneficiarse con él. En otras palabras, el planeamiento tiene probabilidades de éxito cuando se lleva a cabo sin olvidar a quién está destinado. No está de más repetir que la escuela existe porque existen alumnos, y es sobre la base de las peculiaridades de éstos –conjugadas con las necesidades del medio– que debe efectuarse toda la estructuración de la escuela y de la enseñanza.

CÓMO ENSEÑAR. Este punto está relacionado con los recursos didácticos que el profesor debe utilizar para alcanzar los objetivos que se propone, a través del aprendizaje de sus alumnos. Comprende las técnicas de enseñanza y todos los demás recursos auxiliares, que no son más que medios de los cuales se sirve el maestro para estimular el aprendizaje del educando.

DÓNDE ENSEÑAR. Este punto se refiere al *medio* en que la acción didáctica se va a llevar a cabo, y comporta dos enfoques: el primero, relacionado con el *medio físico*, y el segundo, con el *medio sociocultural*.

- a) **El medio físico.** La acción didáctica puede desarrollarse en el aula o fuera de ella. Y, en la medida de lo posible, sería interesante que la acción didáctica se desarrollase fuera del aula, junto a la realidad mesológica. De ese modo, el propio lugar serviría de motivación, debido al sentido de realidad que puede transmitir.
- b) **El medio sociocultural.** Es importante que el profesor se entere de la realidad sociocultural donde va a actuar, de modo de relacionar su magisterio con esa misma realidad, a fin de que su acción sea lo más útil posible al hombre y a la comunidad. En caso contrario, se tendrá una enseñanza desprovista de sentido.

La acción didáctica del profesor debe poner en juego todos estos aspectos, a fin de que sus esfuerzos tengan un sentido objetivo y atiendan a las necesidades del educando llevándolo a trabajar dentro de sus posibilidades para que, de ese modo, los resultados del aprendizaje sean satisfactorios.

Todo planeamiento didáctico se orienta hacia la enseñanza. Ésta, por su parte, no es más que la dirección del aprendizaje. En consecuencia, todo planeamiento se orienta hacia el aprendizaje.

Se puede decir que el planeamiento didáctico representa el trabajo reflexivo del profesor en cuanto a su acción y a la de sus alumnos con el objeto de hacer más eficiente la enseñanza.

Los objetivos del planeamiento didáctico son:

1. Aumentar la eficiencia de la enseñanza.
2. Asegurar el buen control de la enseñanza.
3. Evitar improvisaciones que confundan al educando.
4. Proporcionar secuencia y progresividad a los trabajos escolares.
5. Dispensar mayor atención a los aspectos esenciales de la materia.
6. Proponer tareas escolares adecuadas al tiempo disponible.
7. Proponer tareas escolares adecuadas a las posibilidades de los alumnos.
8. Posibilitar la coordinación de las disciplinas entre sí, a fin de alcanzar una enseñanza integrada.
9. Posibilitar la concentración de recursos didácticos en los horarios oportunos y utilizarlos adecuadamente.
10. Evidenciar consideración y respeto hacia los alumnos, toda vez que el planeamiento es la mejor demostración de que el profesor reflexionó acerca de lo que debe hacer en clase.
11. Posibilitar rectificaciones en el propio planeamiento de manera de tornarlo lo más ajustado a la realidad educacional.

II. Momentos didácticos

La acción docente consta, fundamentalmente, de tres momentos: planeamiento, ejecución y verificación.

El planeamiento es una previsión de lo que tiene que hacerse; puede versar sobre el plan escolar, de las disciplinas, de las actividades extracurriculares, de la orientación educacional y de la orientación pedagógica. Todos los trabajos

escolares deben ser planificados para evitar la improvisación, que tanto perjudica el nivel de eficiencia escolar.

La ejecución, que se realiza a través de las clases y de las restantes actividades docentes y discentes, es la materialización del planeamiento. La palabra *clase* es tomada aquí en sentido amplio, como unidad del tiempo en que se realiza un todo significativo incluyendo a los alumnos que trabajan con la orientación del profesor.

Resalta aquí, como tarea importante de la ejecución, la *orientación*, a la cual podría agregarse el *incentivo*. *Orientación* e *incentivo* son dos aspectos de capital importancia en la ejecución. Sin *orientación* e *incentivo* todo hace pensar que serían mínimos los resultados obtenidos por la ejecución de los planeamientos didácticos.

La evaluación es la parte final de la función docente. Es preciso aclarar que la verificación debe figurar en todo el transcurso de la ejecución, con finalidad expresa de control y de rectificación. Puede decirse que la verificación tiene que estar presente en el transcurso de la ejecución, con el propósito de comprobar la marcha del aprendizaje y de la reorientación para los casos de fracaso escolar, a fin de evitar la acumulación de deficiencias que son, casi siempre, fatales para la buena marcha de los estudios.

En suma, puede decirse que estos tres momentos didácticos están presentes en los diversos trabajos docentes.

1. Si se trata de apreciar el trabajo escolar al finalizar el año lectivo, se tiene en consideración el planeamiento de las disciplinas, su ejecución en el transcurso del año lectivo y la evaluación de los resultados obtenidos, que son los que servirán para aprobar o reprobar al alumno.

2. Planeamiento, ejecución y evaluación de una parte del programa, a la que se puede dar el nombre de *unidad*, representativa de un todo significativo y unificado. Es la verificación, al finalizar el desarrollo de la unidad, la que va a permitir al profesor proseguir o no con la ejecución del programa o sugerir que se lleve a cabo una revisión en el trabajo efectuado.

3. Planeamiento, ejecución y evaluación de la parte de la unidad desarrollada en una clase. Si bien es cierto que la verificación con referencia a una clase puede ser un tanto subjetiva, no lo es menos el hecho de que el profesor pueda, a través de ella, cerciorarse si las cosas van yendo bien o mal.

4. Planeamiento, ejecución y evaluación en el campo de las actividades extraclase. En este caso, la verificación de los resultados obtenidos, principalmente en el comportamiento del alumno, puede sugerir ampliaciones o reestructuraciones de actividades.

5. Planeamiento, ejecución y evaluación en el sector de la orientación educacional y en el de la orientación pedagógica, que también son imprescindibles para mejorar los trabajos en esos dos campos de la acción didáctica. A través de los resultados de un período de trabajo se puede abrir juicio sobre la adecuación o la no adecuación de esos servicios a las necesidades educacionales.

Los principales tipos de planeamiento didáctico son:

- a) de la escuela;
- b) de las disciplinas (comprendiendo en ellas: curso, unidad, y clase);
- c) de las actividades extraclase;

- d) de la orientación educacional;
- e) de la orientación pedagógica.

III. Planeamiento de la escuela

El planeamiento de la escuela representa el esfuerzo de ordenar y racionalizar todos los trabajos escolares en una sola unidad no obstante sus múltiples actividades didáctico-administrativas. Representa los objetivos y todas las actividades educativas que deben ser ejecutadas, coordinando todos sus órganos en la esfera docente y discente, a la vez que sugiriendo una determinada orientación filosófica para todas sus actividades.

Cada escuela, por encima de su nivel de enseñanza, debe exaltar cierto aspecto de la vida social y los determinados valores que la orientan. A través de su planeamiento general, una escuela puede diferenciarse de las demás por medio de los criterios sociales y filosóficos que ha asumido.

Cualquier tipo de escuela, además de tener los ojos puestos en los *objetivos específicos* de los cursos que dicta, también debe tener en cuenta los objetivos de la educación.

Por otra parte, el logro de los objetivos de la educación debe ser objeto de una marcha progresiva y constante.

Esa marcha podría expresarse en la siguiente forma:

- a) durante el desarrollo de una clase, tender a alcanzar los objetivos específicos de ella, de la unidad, del sector del currículo y de la escuela, y los objetivos generales de la educación;
- b) durante el desarrollo de una unidad, tender a alcanzar los objetivos específicos de esa unidad, del sector del currículo y de la escuela, y los objetivos generales de la educación;
- c) durante el desarrollo del programa de un sector del currículo, tender a alcanzar los objetivos específicos del currículo y de la escuela, y los objetivos generales de la educación;
- d) durante el desarrollo del currículo de un curso de una escuela, tender a alcanzar los objetivos específicos de ella y los objetivos generales de la educación.

IV. Planeamiento de las disciplinas

El planeamiento de las disciplinas, juntamente con las actividades extraclase, da contenido al plan de estudios propiamente dicho, por medio de cuyas actividades procura alcanzar los objetivos de la escuela.

Este tipo de planeamiento permite también, para que todas las disciplinas y actividades extraclase se ensamblen, un planeamiento global.

El planeamiento de cada disciplina comprende: plan de curso, plan de unidad y plan de clase.

1. Plan de curso

El plan de curso constituye el trabajo de previsión de un año lectivo para las actividades de una disciplina determinada, incluyendo su relación de dependencia con los años anterior y posterior y, asimismo, su coordinación con otras disciplinas –afines o no–, a fin de que la enseñanza se lleve a cabo de un modo más eficiente, más orgánico y con sentido de continuidad.

Por lo tanto, el plan de curso es la previsión de lo que mejor se puede hacer en un sector del currículo, durante un período lectivo de duración variable, pero que, por lo común, es de un semestre o de un año.

Para planificar la enseñanza, ya sea de un curso, de una unidad o de una clase, se tienen comúnmente en cuenta cuatro elementos, que son:

- a) objetivos educacionales e instruccionales;
- b) contenido programático (programa);
- c) estrategias instruccionales (plan de acción didáctica o métodos y técnicas de enseñanza);
- d) evaluación.

La sistemática seguida en el presente trabajo, a pesar de responder al esquema arriba citado, procura ser más explícita, como se comprobará.

Elementos del plan de curso. El plan de curso debe ser estructurado de acuerdo con una serie de elementos a través de los cuales se irá elaborando el planeamiento. Los principales son:

1. Objetivos de la disciplina en concordancia con los de la escuela.
2. Horas disponibles para la enseñanza de la disciplina.
3. Programa mínimo a desarrollar. Los temas o unidades deben ser seleccionados teniendo en cuenta:
 - a) su aspecto fundamental;
 - b) su actualidad;
 - c) su funcionalidad;
 - d) su valor social;
 - e) sus aspectos teóricos y prácticos.
4. Condiciones peculiares del medio.
5. Posibilidades de la escuela.
6. Condiciones de conocimiento y grado de madurez de la clase.
7. Si la materia fuese enfocada con carácter lineal-progresivo, llevar en cuenta lo que fue estudiado durante el año anterior y lo que se pretende estudiar durante el año siguiente.
8. Material didáctico disponible y material que podrá ser confeccionado por los alumnos.
9. Motivación del curso y vivencias para la iniciación de los trabajos y experiencias que puedan provocar el interés de los alumnos por la disciplina, partiendo, siempre que sea posible, de las realidades de la comunidad con relación a la disciplina.
10. Actividades extraclase pueden articularse con la disciplina, algunas de carácter permanente; otras de carácter transitorio. En el caso de que hubiese un centro de estudios de dicha disciplina, pensar en las actividades básicas del mismo para todo el año lectivo.

11. Trabajos a realizar. Pueden ser considerados dos tipos de trabajos: los que ayudan a desenvolver el programa y los que se destinan a ampliarlo.
12. Bibliografía e informaciones. Hacer una búsqueda bibliográfica mínima y fundamental, indicando uno o dos libros básicos, que deberán ser estudiados a fondo. Indicar obras que deben ser adquiridas por los alumnos y que sean de entre las mejores que existan en el mercado. Seleccionar bibliografía que se vaya presentando a medida que se cumple con el desarrollo del programa. Efectuar un inventario de las publicaciones especializadas, así como de los *institutos* o *centros* en los cuales se estudie o investigue, o se pongan en práctica los conocimientos referentes a la disciplina.

Momentos del plan de curso. El plan de curso de una disciplina debe constar, para su buen desenvolvimiento, de tres momentos: vertical, horizontal y de coordinación.

1. MOMENTO VERTICAL. El momento vertical es aquél en que son indicadas las unidades del programa y el número de clases correspondientes a cada una de ellas, de acuerdo con su particular significado. Es el momento que muestra, de un modo general, cómo habrán de ser los trabajos de la asignatura en lo concerniente a los temas y al énfasis que se pondrá en ellos. Debe considerárselo como un primer bosquejo del planeamiento, en el cual se sopesa la importancia de los temas a tratarse a fin de establecer, en el momento siguiente, su extensión y profundidad, que serán expresadas por el número de clases atribuido a cada una.

2. MOMENTO HORIZONTAL. Este momento consiste en la descripción de las unidades en lo tocante a su extensión y profundidad, ahora ya pasibles de un mejor detalle, puesto que se conoce el número de clases asignado a cada unidad.

Así, cada sector del plan vertical recibirá una descripción y enumeración más detallada y los subtemas o subunidades podrán ser ajustados al tiempo disponible.

Merced al trabajo del momento horizontal puede determinarse, con mayor precisión, todavía en *forma precaria*, la extensión y profundidad del trabajo a desarrollar. Éste es, en verdad, también el comienzo del planeamiento de las unidades.

Al finalizar este segundo tiempo, el profesor posee una visión bien nítida del trabajo que pretende desenvolver.

3. MOMENTO DE LA COORDINACIÓN. En este momento las diversas asignaturas van a llevar a cabo un trabajo de aproximación y de entroncamiento. Conviene que este trabajo sea realizado primeramente con las disciplinas afines; después, con las restantes.

En esta etapa, para facilitar la ejecución, la economía y la cooperación, algunas disciplinas podrán ser desarrolladas con mayor amplitud; otras, disminuidas o hasta suprimidas y, si se lo estima necesario, diferidas. Podrán acrecentarse, asimismo, otras unidades cuando se consideren útiles para otras disciplinas.

Los trabajos teóricos y prácticos, excursiones, exposiciones, investigaciones y actividades extraclase, junto con otras o con todas las disciplinas del currículo, pueden ser incluidos en este momento. Algunas unidades, de acuerdo con la conveniencia, podrán ser planificadas en conjunto con otras asignaturas, toda vez que esta estructuración represente economía de trabajo y la asignación de mayor importancia para los temas a enfocarse.

La coordinación de disciplinas exige reuniones periódicas de los docentes, para que los trabajos en común sean planteados con la mayor objetividad.

No debe olvidarse que dicha coordinación didáctica contribuye en mucho a que el

PLAN DE CURSO

Curso Nivel División Turno
 Asignatura Año lectivo
 Clases semanales Motivación del curso
 Total de clases

Cronograma	Objetivos educacionales	Contenido programático	Número de clases	Materia ¹ didáctico	Estrategia educacional o plan de acción didáctica	Evaluación	Bibliografía
Marzo	1 2 3 4 5 6	Unidad I a) b) c) d) e) Evaluación	3 2 1 3 3 2	Descripción del material didáctico necesario.	Descripción de la metodología prevista para el curso.	Formas de evaluación que serán utilizadas durante el curso.	a) bibliografía destinada al alumno; b) bibliografía destinada al profesor.
Abril		Unidad II a) b) c) d) Evaluación etc.	2 1 3 3 2				

Morrison define a la *unidad* como “un amplio y significativo aspecto del medio, de una ciencia, de un arte o de la conducta que, al ser aprendido, da como resultado una adaptación de la personalidad”.

Los elementos de la *unidad* son los siguientes:

1. Objetivos específicos de la unidad y en consonancia con los del curso.
2. Número de clases.
3. Motivación de la *unidad*.
4. División de la *unidad* en *subunidades* para favorecer, en la medida de lo posible, el desarrollo de las clases.
5. Previsión de métodos y técnicas de enseñanza.
6. Previsión del material didáctico.
7. Previsión de la coordinación con disciplinas afines o no.
8. Previsión de trabajos y de lecturas complementarias.
9. Previsión de las formas de unidad e integración del aprendizaje.
10. Previsión de las actividades extraclase relacionadas con la materia.
11. Bibliografía específica y otras fuentes de información, además de los libros adoptados.
12. Previsión del tipo de clases a poner en práctica (expositivas, prácticas, de estudio dirigido, de discusión, de debate, de recapitulación, etc.)
13. Formas de verificación del aprendizaje.

Las *unidades* deben irse completando en el transcurso del año lectivo y de acuerdo con los resultados alcanzados en las *unidades anteriores*.

La primera unidad se elabora como para funcionar a modo de “unidad-piloto”, capaz de suministrar datos sobre las condiciones y posibilidades de la clase, orientando al profesor en lo concerniente a la *extensión y profundidad* que podrán tener las siguientes unidades. Es aconsejable que haya siempre por lo menos una unidad elaborada con la debida antelación.

La verificación del aprendizaje debe concretarse al finalizar cada unidad, que puede ser breve y ceñida únicamente a los puntos básicos. Una mejor y más completa verificación podrá llevarse a cabo –de acuerdo con las normas de cada escuela– en las pruebas mensuales o bimensuales que podrán abarcar una o más unidades. Es preciso insistir, sin embargo, en que haya una breve verificación del aprendizaje al final de cada unidad; ella es necesaria para posibilitar las *rectificaciones* que sean necesarias antes de encarar el estudio de la nueva unidad.

. Esquema de plan de unidad

Sigue a continuación un esquema simplificado del plan de unidad, que responde a los aspectos esenciales. Los elementos son los mismos que los del plan de curso, con el agregado de algunos otros, tales como *trabajos y fijación e integración*.

Los objetivos, ahora, no son los *educacionales*, sino los *instruccionales*, dado que deben indicar tareas que el educando debe ser capaz de realizar luego de los respectivos estudios.

PLAN DE UNIDAD

Curso Nivel División Turno
 Asignatura
 Unidad Año lectivo
 Número de clases Motivación de la unidad

Objetivos instruccionales	Contenido programático (subunidades)	Nº de clases	Estrategia instruccional o plan de acción didáctica			Evaluación
			Metodología	Material didáctico	Fijación e integración	
1	a)	3	Indicación precisa de los métodos y técnicas a aplicar en función de cada subunidad.	Descripción del material didáctico necesario para el estudio de la unidad.	Indicación de los procedimientos a emplear para efectuar la fijación e integración del aprendizaje.	Indicación de las modalidades de evaluación del aprendizaje que serán empleadas en la presente unidad.
2	b)	2				
3	c)	1				
4	d)	3				
5	e)	3				
6	Evaluación.....	2				
7	Total.....	14				
8						

Los *trabajos* pueden destinarse a desarrollar o a ampliar el programa o el contenido programático.

La *fijación* y la *integración* son dos ítems que deben recordarse en el plan de acción didáctica, es decir, no se deben olvidar los procedimientos didácticos que lleven a fijar determinados elementos, desarrollos o aspectos de la unidad estudiada, así como no deben olvidarse los procedimientos que favorezcan la visión de los aspectos o líneas generales de la citada unidad. Es preciso aclarar que, en el *plan de unidad*, todas las indicaciones deben ser más precisas que en el *plan de curso*.

Con relación al plan de unidad, deben hacerse algunas observaciones:

- a) las unidades no necesitan planificarse todas, detalladamente, al comienzo del año, sino que pueden planificarse a medida que se va desarrollando el año lectivo;
- b) las unidades pueden desarrollarse según el régimen de trabajo del establecimiento de enseñanza, como por ejemplo:
 - de unidad en unidad, respetando el tiempo destinado a cada una;
 - de período en período, abarcando, casi siempre, cada período, más de una unidad. Los períodos pueden ser de dos meses, de tres o de seis;
- c) según los períodos establecidos, es conveniente esforzarse para que en ellos quepan unidades enteras y no queden unidades seccionadas, con una parte incluida en un período y otra parte en otro.

✓ 3. Plan de clase

1º Concepto

El plan de clase procura llevar a efecto el plan de enseñanza de la unidad. Así pues, la unidad se realiza a través de la clase.

La clase constituye el momento efectivo de la ejecución del plan de enseñanza: la realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pedagógicamente, *clase* significa proceso en el que se orienta al educando para que realice tareas que le faciliten el aprendizaje.

La clase es un tiempo variable, destinado al estudio de un tema o a la ejecución de una tarea, en función de una unidad, y durante el cual el maestro orienta la enseñanza con miras al aprendizaje del educando, para que éste alcance objetivos previamente determinados.

✓ Por lo tanto, el plan de clase es la previsión más objetiva posible de todas las actividades escolares tendientes a la realización del proceso enseñanza-aprendizaje que conduzca al educando a alcanzar los objetivos previstos.

El plan de clase no es sino una reflexión sobre la labor a realizar en clase, puesto que el docente piensa lo que se va a hacer y cómo se va a hacer.

alumno capte el significado unitario de las diversas disciplinas, dando una visión más rica y coherente de la realidad.

Así, la coordinación apenas si se inicia en este momento, pues su desenvolvimiento deberá abarcar todo el año lectivo.

Tomemos como ejemplo un *plan de un curso de filosofía*, con tres clases semanales. El cálculo de las clases disponibles durante el año es el siguiente:

Marzo	13 clases
Abril	13 clases
Mayo	13 clases
Junio	6 clases
Agosto	13 clases
Setiembre	12 clases
Octubre	13 clases
Noviembre	5 clases
Total	88 clases

El descuento de ese total debe ser el siguiente:

Clases destinadas a la revisión de la materia, antes de las pruebas, durante el año	8
Clases destinadas a las pruebas	4
Clases destinadas a la crítica de las pruebas	4
Clases destinadas a la revisión de la materia, antes del examen final	4
Clases destinadas, como margen de seguridad, a las faltas o inasistencias del profesor	5
Total	25

Resumen:

Total de clases asignadas	88
Clases a descontar	25
Total de clases disponibles	63

Con relación al plan del curso, el profesor podría preguntarse a sí mismo, al finalizar el año:

1. ¿Qué puntos quedaron sin desarrollar en el transcurso del año?
2. ¿Qué actividades fueron perjudicadas por exceso de obligaciones?
3. ¿Qué actividades quedaron postergadas y cuáles merecerían mayor atención?
4. ¿Atiende a las necesidades sociales y culturales del alumno el enfoque de los temas que estoy desarrollando?

5. ¿Me equivoco al pensar que los alumnos *participan* más en las clases?
6. ¿No me estoy transformando en un simple *orador* frente a los alumnos?
7. ¿Los asuntos escogidos para el plan de curso tienen verdadera *funcionalidad*, o es que los elijo porque me siento más a gusto abordando esos temas?
8. ¿Si el curso tuviera un desenvolvimiento normal, serían los alumnos llevados a asumir una actitud de *razonable compenetración* con referencia a la cátedra que estoy dictando?
9. ¿Qué debo hacer con los alumnos que no acompañan al curso con el rendimiento mínimo indispensable?
10. ¿Debo procurar introducir algunos temas *recreativos* en mi curso?
11. ¿Si fuese yo quien tuviese que estudiar la materia que dicto, quedaría satisfecho con el desarrollo que le estoy dando?
12. ¿Estoy yo mismo convencido de que mi acción didáctica satisface las exigencias de aprendizaje de los alumnos?

Esquema del plan de curso. La página siguiente muestra un esquema simplificado del plan de curso, que responde a los aspectos esenciales, que se reducen a: tiempo disponible, contenido programático, plan de acción didáctica (estrategias instruccionales), evaluación, material didáctico, motivación del curso y bibliografía. Esta última se desdobra en la enseñanza elemental y media en: bibliografía destinada al alumno y bibliografía destinada al profesor. En la enseñanza terciaria, la bibliografía considerada es la misma para profesor y alumno.

Es preciso aclarar que la motivación del curso tiene que corresponder a algo que debe llevarse a cabo en las primeras clases, tendiente a hacer que el educando sienta la importancia de la actividad o de la disciplina que se va a tratar.

2. Plan de unidad

El plan de la unidad puede presentar una forma de organización del programa articulada a una técnica de enseñanza, como es el caso de las *unidades didácticas* de Morrison, o bien puede ofrecer tan sólo la manera de organizar el programa de una disciplina independientemente del método de enseñanza que debe ser empleado.

Esta segunda concepción dice que los programas de una disciplina deben ser reorganizados en partes significativas llamadas *unidades*.

Así, las unidades, en su conjunto, no son ni muy extensas ni muy breves. Tienen, sí, una estructura íntima que las hace comprensibles y significativas. Las *unidades* no son más que *unidades de aprendizaje*, esto es, conjuntos de hechos, datos o comportamientos interrelacionados y formando un conjunto que se aprehenda más fácilmente debido a su comprensividad y significación. De este modo, la unidad evita que el alumno aprehenda datos aislados que únicamente con mucho esfuerzo pueden ser asimilados como una totalidad, como una unidad.

El plan de clase hace que el docente piense en *lo que se va a hacer*, en *lo que deberán hacer sus alumnos*, en los recursos materiales necesarios y en los procedimientos didácticos que mejor se adaptan al tipo de tareas por realizar.

2º Elementos del plan de clase

De modo general, los elementos del plan de clase son los mismos que los del plan de curso y del plan de unidad, sólo que en la forma más objetiva posible.

Por lo tanto, sus elementos son:

1. El *tiempo disponible*, que puede variar entre 15 y 20 minutos en los primeros años de la enseñanza primaria, y entre 40 y 90 minutos en los últimos años de la enseñanza primaria, o en la enseñanza media y superior.
2. Los *objetivos instruccionales*.
3. La *indicación de la materia de la clase*, correspondiente a una unidad o a parte de ella.
4. La *motivación inicial* y de desenvolvimiento.
5. La *indicación del material didáctico* a utilizar.
6. El *plan de acción didáctica*, con indicación de los métodos y técnicas a aplicar.
7. Los *procedimientos de fijación e integración del aprendizaje*.
8. Las *tareas para la casa*, cuando las hubiere.
9. La *evaluación del aprendizaje*.
10. La *bibliografía*.
11. La *crítica de la clase*, respondiendo a los siguientes puntos:
 - a) ¿Qué es lo que no se realizó del plan?
 - b) ¿Por qué?
 - c) ¿Se alcanzaron los objetivos?
 - d) En caso negativo, ¿justificada o injustificadamente?
 - e) ¿Qué es lo que debe volver a verse de esta clase en la próxima?
 - f) Ocurrencias significativas u observaciones a propósito de la clase.

3º Esquema del plan de clase

Sigue, a continuación, un esquema del plan de clase, que puede adaptarse a los diversos tipos de clase y de metodología adoptados.

PLAN DE CLASE

Curso **Nivel** **División** **Turno** **Fecha**
Asignatura
Unidad
Duración
Desarrollo:
a) articulación con la clase anterior
b) clase propiamente dicha

Objetivos instruccionales	Contenido programático (tópicos de la subunidad)	Estrategia instruccional (plan de acción didáctica)			Evaluación	Indicación bibliográfica
		Material didáctico	Métodos y técnicas de enseñanza	Fijación e integración del aprendizaje		
1	a)				Evaluación permanente o formativa	
2	b)					
3	c)					
4	d)					
5	e)					

1. Tareas.
2. Consideraciones sobre la clase:
 - a) ¿Qué fue lo que no se realizó del plan?
 - b) ¿Qué fue lo que se realizó en forma inadecuada?
 - c) ¿Qué es lo que debe pasar a la próxima clase?
 - d) ¿Qué es lo que se debe ver nuevamente?
 - e) ¿Qué aspectos positivos hay que destacar?
 - f) ¿Qué aspectos negativos hay que destacar?

A) *Ficha de evaluación de clases*

Siguen, a continuación, algunas fichas de evaluación de la labor docente, como ficha de evaluación de una clase, ficha sintética de evaluación de una clase, ficha de evaluación de una clase de estudio dirigido, ficha de evaluación de una clase de estudio en grupo y ficha de evaluación de un período de enseñanza.

1. *Ficha analítica de evaluación de una clase*

La presente ficha está destinada a evaluar analíticamente una clase, y consta de 30 ítems, distribuidos en tres partes, que son: la de *planificación*, la de *ejecución* y la de *evaluación*.

I. *Planificación (plan de clase)*

1. Propiedad y claridad de los objetivos.....
2. Adecuación de la materia a los objetivos.....
3. Adecuación de la materia al programa.....
4. Adecuación al nivel de la clase.....
5. Adecuación al tiempo disponible.....
6. Exactitud de la materia.....
7. Actualidad de la materia.....
8. Funcionalidad de la materia.....
9. Adecuación del material didáctico.....
10. Adecuación de los métodos y técnicas de enseñanza.....

II. *Ejecución*

- a) *Desempeño del profesor*
 11. Presentación del profesor (espontaneidad, movimiento, entusiasmo, autocontrol y vestuario).....
 12. Corrección y adecuación del lenguaje.....
 13. Dicción.....
 14. Preocupación por distinguir a los alumnos y dialogar.....
 15. Relación con la clase.....
 16. Actitud no directiva.....
- b) *Desempeño de los educandos*
 17. Participación solicitada.....

18. Participación espontánea.....
19. Actuación pertinente
20. Actuación no pertinente

c) Plan de acción didáctica

21. Motivación inicial y posterior
22. Uso adecuado del pizarrón
23. Uso adecuado de otros recursos auxiliares.....
24. Uso adecuado de los métodos y técnicas de enseñanza
25. Ordenamiento adecuado de las tareas.....
26. Ritmo de las tareas
27. Fomento del principio de estimular al educando a que *aprenda a aprender*.....

III. Evaluación

28. Preocupación por verificar, evaluar y rectificar continuamente
29. Consecución no satisfactoria de los objetivos
30. Consecución satisfactoria de los objetivos.....

2. Ficha sintética de evaluación de una clase

Sigue, a continuación, otra ficha destinada a evaluar una clase de manera más sintética y global, y de más rápida aplicación.

Ítems

Evaluación

1. Materia de la clase.....
2. Adecuación de la materia a los objetivos.....
3. Propiedad y uso de las técnicas de enseñanza.....
4. Desempeño del profesor
5. Relación con la clase
6. Reacción de la clase

a) Principales méritos de la clase

b) Principales defectos de la clase

c) Concepto final y global.....

3. Ficha de evaluación de una clase de estudio dirigido

La presente ficha está destinada a evaluar una clase que se ha desarrollado sobre la base del estudio dirigido, y que presenta aspectos peculiares.

I. Planificación

1. ¿Está el plan de estudios dirigido adecuado al tiempo disponible?.....
2. ¿Está el plan adecuado al nivel de la clase?
3. ¿Es claro y comprensible el plan propuesto?
4. ¿Presenta el plan secuencia y organicidad?

II. *Ejecución*

5. ¿Fue la motivación eficiente y adecuada?
6. ¿Fue el material disponible suficiente para el trabajo?
7. ¿Fue satisfactorio el comportamiento de los alumnos?
8. ¿Prestó el profesor adecuada asistencia a los alumnos?

III. *Evaluación*

9. ¿Fue adecuada la evaluación de la labor realizada?
10. ¿Habrá habido aprovechamiento por parte de todos los alumnos que realizaron el estudio?

4. *Ficha de evaluación de una clase de estudio en grupo*

Una clase que se desarrolle sobre la base del estudio en grupo puede, también, evaluarse de acuerdo con la ficha que figura a continuación.

I. *Planificación*

1. ¿Fue la tarea adecuadamente motivada?
2. ¿Fue adecuadamente propuesta?
3. ¿Fue el tiempo suficiente para la tarea?
4. ¿Había material adecuado y suficiente para la realización de la tarea?

II. *Ejecución*

5. ¿Se formaron los grupos adecuadamente?
6. ¿El espacio y el mobiliario fueron adecuados para el trabajo en grupo?
7. ¿Trabajaron en orden los grupos?
8. ¿La presentación y la discusión de la tarea realizada fueron provechosas?
9. ¿Prestó el profesor asistencia a todos los grupos?

III. *Evaluación*

10. ¿Hubo oportunidad para que todos los grupos se manifestasen?
11. ¿Fue satisfactoria la apreciación del trabajo realizado por los grupos?
12. ¿Habrá habido aprovechamiento por parte de todos los grupos?

B) *Ficha de evaluación de un período de enseñanza*

La presente ficha está destinada a evaluar un período de enseñanza, que puede ser de un mes, dos meses, tres meses, un semestre o aun todo un año lectivo.

1. ¿Fueron adecuados los objetivos propuestos?

R:

2. ¿Estuvo la materia adecuada a los objetivos?

R:

3. ¿Estuvieron los objetivos y la materia adecuados a la clase?

R:

4. ¿Se efectuaron evaluaciones que permitiesen reajustes, cuando eran necesarios, en los objetivos, la materia y los métodos de enseñanza?
R:.....
5. ¿Hubo algo en la vida escolar que haya perturbado las actividades escolares?
R:.....
6. ¿Ídem, en la clase?
R:.....
7. ¿Ídem, fuera de la escuela?
R:.....
8. ¿Fue satisfactorio el comportamiento social de la clase?
R:.....
9. En caso negativo, ¿a qué atribuir el hecho y qué medidas se harían necesarias para remediar ese aspecto?
R:.....
10. ¿Fue satisfactorio el desempeño del profesor?
R:.....
11. En caso negativo, ¿qué fallas podrían señalarse y cómo superarlas?
R:.....
12. Siempre en caso negativo, ¿qué otros factores, tales como el material didáctico, las instalaciones, la disponibilidad de tiempo, el número de educandos, etc., podrían haber perjudicado la labor?
R:.....
13. ¿Qué medidas administrativas o didáctico-pedagógicas podrían ser útiles para el mejoramiento de la labor escolar?
R:.....

4. Apreciación de una clase

En la actualidad se está dando mayor extensión a las clases, debido a la importancia que éstas asumen en nuestro sistema educacional. Sería de desear que el tiempo consumido en ellas fuese aprovechado de la mejor forma, de modo que se obtuviera el mejor resultado posible. Sería, asimismo, interesante que la clase fuese muy eficiente para los estudios, sin esperar mucho de los trabajos que el alumno pueda realizar en el hogar, ambiente cada día menos propicio para los estudios.

Así, es deber del profesor aprovechar muy bien el tiempo que tiene disponible para estar en contacto con sus alumnos, durante su clase, haciendo que estudien, reflexionen, fijen y apliquen lo que se considere fundamental e indispensable.

Los aspectos a través de los cuales puede ser apreciada una clase son muchos. Ciertamente, la clase puede ser vista en cuanto a su *planeamiento*, su *ejecución* y su *rendimiento*. Examinamos, a continuación, algunos de los aspectos considerados básicos en este punto.

I. *Objetivos*

Toda clase debe definir sus objetivos. No se concibe una clase que no se oriente hacia determinadas metas. Los objetivos son los justificativos de la propia clase, y pueden ser: informativos, de automatización y formativos.

Los objetivos escolares pueden ser clasificados, también, según su ámbito, en : comunes, específicos, particulares o especiales, e inmediatos.

1. *Objetivos comunes* son los más generales y pueden ser alcanzados por todas las disciplinas; son los objetivos propios de la escuela.
2. *Objetivos específicos* son los que se refieren, de manera adecuada, a cada disciplina.
3. *Objetivos particulares o especiales* son los que se refieren a cada unidad del programa de una disciplina.
4. *Objetivos inmediatos* son los que se procura alcanzar en una clase.

Los objetivos de una clase, asimismo, pueden ser *mediatos* o *inmediatos*.

Los *mediatos* se dirigen hacia una meta distante, y sólo pueden ser alcanzados con el transcurrir del tiempo, con ejercicios, maduración e integración de otros objetivos; los *inmediatos* se encaminan hacia una consecuencia presente.

Los objetivos de una clase, tanto mediatos como inmediatos, pueden ser, como ya hemos visto: informativos, de automatización y formativos.

a) *Objetivos informativos*. Se refieren a hechos, datos y conocimientos. A través de esos objetivos puede ser formado, por el educando, un conjunto orgánico y funcional de conocimientos, cuando ellos son criteriosamente seleccionados, en lugar de un montón de informaciones arcaicas, que en nada pueden contribuir para una mejor comprensión de la vida científica, artística, social o filosófica de nuestros días. "La verdadera información capacita al individuo para enfrentar una situación nueva y resolverla. El conocimiento informativo eficaz es el que funciona en una situación nueva, que sirve de base para resolver problemas nuevos, y que auxilia al individuo toda vez que se trate de aprehender sentido y una mayor significación de las cosas."¹

b) *Objetivos de automatización*. Se refieren a los hábitos y automatismos necesarios para la buena marcha de determinado aprendizaje, como el de conducir una operación matemática, el conocimiento de notas musicales, de nomenclaturas y símbolos diversos, la adquisición de habilidades motoras para diversos fines, etc.

c) *Objetivos formativos*. Hacen referencia a ideales, actitudes y conducta social necesarios para la vida democrática. Tienen, también, por finalidad, la educación de la emotividad, la disciplina de los impulsos naturales, teniendo en vista la vida en sociedad concomitantemente con las aspiraciones del educando. El trato con sus compañeros, el respeto al prójimo, el espíritu de colaboración, de justicia y de iniciativa, la integración social, los planes de vida futura del educando, etc., deben ser cuidados por los objetivos formativos.

Con relación a los objetivos, hay una clasificación más reciente que los divide en *educacionales* e *instruccionales*, *comportamentales* u *operacionales*.

1. *Objetivos educacionales* son los objetivos amplios, generales y planifica-

¹ Penteado Junior, Onofre de Arruda, *Didática Geral*, São Paulo, 1958, pág. 69.

dos para alcanzar a largo o mediano plazo, puesto que no son fácilmente visibles en el comportamiento del educando. Representan los fines y los objetivos más amplios de la educación, consustanciados con actitudes y valores. Son, de modo general, los objetivos formativos.

2. *Objetivos instruccionales, comportamentales u operacionales* son los objetivos específicos, restringidos, para alcanzar a corto plazo. Se elaboran para ser alcanzados y observados directamente en el comportamiento del educando, después de una o más secuencias de enseñanza-aprendizaje. Son, de modo general, los objetivos informativos y de automatización.

En el capítulo siguiente se presentará un estudio más detallado sobre los objetivos.

5. Esquema general de planeamiento y del proceso enseñanza-aprendizaje

El proceso enseñanza-aprendizaje presenta dos aspectos, que son: la *enseñanza* y el *aprendizaje*.

Enseñanza viene del verbo enseñar (lat. *insegnare*), que significa dar lecciones sobre lo que los demás no saben o saben en forma inadecuada. La enseñanza corresponde al proceso en el que una persona *organiza* pasos vivenciales, intelectuales o psicomotores para que otra persona realice, en su personalidad, actos de aprendizaje.

Aprendizaje viene del verbo aprender (lat. *apprehendere*), que significa tomar conocimiento, retener en la memoria, llegar a saber, y que, hoy en día, significa cambio de comportamiento.

El aprendizaje es el acto por el cual el individuo modifica su comportamiento, como resultado de hallarse implicado en una situación o afectado por estímulos.

Desde el punto de vista de la *enseñanza*, el aprendizaje puede efectuarse de tres maneras básicas diferentes:

- a) el alumno estudia solo, de acuerdo con sus posibilidades reales y a su propio ritmo: *enseñanza individualizada*;
- b) el alumno estudia junto con otros condiscípulos en grupos, en una labor de cooperación: *estudio en grupo*;
- c) el alumno estudia junto con otros condiscípulos, pero por sí mismo, ejecutando las mismas tareas, tendiendo a los mismos objetivos y en tiempo de trabajo igual para todos, marchando a la par de sus camaradas: *enseñanza colectiva*.

Así, el aprendizaje que se lleva a cabo bajo la conducción de un profesor o de quien o de lo que haga sus veces, recibe el nombre de *proceso enseñanza-aprendizaje*.

El planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje puede considerarse sobre la base de un esquema general que se desarrolla en tres momentos, que son: el planeamiento, la ejecución y la evaluación.

Cada una de esas partes o momentos puede analizarse por separado, con sus

posibles y variadas opciones, así como pueden ser vistas como un todo, con opciones, también, pero referentes a la totalidad del conjunto.

I. *Planeamiento*

En cualquier modalidad de planeamiento, se debe considerar los objetivos, delimitar la materia, trazar los planes de acción didáctica y prever los medios y formas de evaluación.

Por lo tanto, el planeamiento debe constar, fundamentalmente, de *objetivos, materia, plan de acción didáctica y evaluación*.

1ª *Objetivos*

Los objetivos representan las metas que se desea alcanzar, fruto de la reflexión acerca de la realidad de comportamiento deseable para el educando, sea del grado que fuere. A partir de los objetivos de la educación, condicionados, en parte, por la política educativa nacional, los objetivos tienen que hacerse presentes, cada vez más específicamente, en los planes de enseñanza como los de curso, de unidad y de clase.

Los objetivos deben considerarse en términos de comportamiento, pues sólo a través de éste se puede formar un juicio respecto de un educando, de un ciudadano o aun de una colectividad.

Los objetivos a señalar, fruto de la reflexión acerca de la realidad humana del educando, en cuanto a sus necesidades, aspiraciones y posibilidades, así como acerca de las exigencias socioculturales de la comunidad, deben determinarse en términos de comportamientos cuya observancia o no observancia pueda advertirse y juzgarse a través de la forma de actuar de ese mismo educando.

De modo general, los objetivos pueden clasificarse como *objetivos educacionales* o *formativos*, tendientes a actitudes e ideales de características sociomorales, y *objetivos instruccionales*, tendientes a la adquisición de conocimientos y habilidades.

2ª *Materia o programa*

Fijados los objetivos, es preciso reflexionar acerca de la materia que puede conducir a que ellos produzcan su efecto en el comportamiento del educando, con lo que surgirá, entonces, el currículo con sus áreas de estudios y actividades, así como los respectivos programas que más eficazmente posibiliten la consecuencia de los objetivos establecidos.

Implica, por lo tanto, suma responsabilidad, la selección de las áreas, disciplinas y actividades que van a formar un currículo, así como la selección inteligente de la materia que debe constituir una serie de experiencias funcionales que faciliten la visión y aprehensión de los objetivos deseables para el educando.

3ª *Plan de acción didáctica*

Una vez determinados los objetivos y la materia, se hace necesario reflexionar sobre la manera de poner en acción el proceso de enseñanza-aprendizaje, con

el fin de que los objetivos puedan alcanzarse plenamente.

Es fácil advertir que el plan de acción didáctica corresponde a las estrategias instruccionales o a métodos y técnicas de enseñanza. Hay que hacer una pequeña distinción. Los métodos y técnicas de enseñanza representan los recursos metodológicos de que se puede disponer, y las *estrategias instruccionales* o *plan de acción didáctica* corresponden a la manera de disponer y utilizar esos mismos recursos para que los resultados sean más eficaces. Así pues, las *estrategias instruccionales* o *plan de acción didáctica* se refieren a la forma de poner en acción los métodos y técnicas de enseñanza, para que ayuden con mayor eficacia a alcanzar los objetivos.

La elección de métodos y técnicas de enseñanza, su utilización y disposición deben ser el resultado de una reflexión sobre las opciones que se ofrecen para cada caso del proceso enseñanza-aprendizaje. Y quien dice reflexión dice experimentación intelectual, en busca de la adopción de un plan de acción didáctica que ofrezca las mayores probabilidades de éxito.

No hay que olvidar que todo plan de enseñanza debe tener en cuenta, por una parte, la realidad del educando a que se destina, en cuanto a madurez, preparación, necesidades, aspiraciones y posibilidades de aprendizaje, y, por otra, la realidad de los recursos humanos y los materiales disponibles para la realización de la tarea.

4º Evaluación

La evaluación se refiere a la previsión de los medios a emplear para juzgar el rendimiento en los estudios.

Esta evaluación deberá suministrar datos para que se pueda saber si el plan se está ejecutando adecuadamente, si está adaptado a la realidad del educando o si se hacen necesarios algunos reajustes para su mejor realización.

La evaluación representa la *vuelta*, el *retorno* o la *realimentación* de todo el *sistema de enseñanza*, que alerta sobre posibles dificultades del educando, las cuales requieren reajustes en el plan de enseñanza, en sus aspectos de objetivos, materia, acción didáctica y aun evaluación.

II. Ejecución

Cumplida la fase de planeamiento, que debe ser realista y, siempre que sea posible, estar basada en datos anteriores, a fin de que los propósitos de acción surjan más adecuados a las realidades existentes y aparezcan, por eso mismo, con más probabilidades de éxito, viene la fase de ejecución.

Ésta consta, principalmente, de: motivación, estudio propiamente dicho, fijación e integración y, por último, aplicación.

1º Motivación

La motivación debe preceder a todo trabajo escolar, dado que consiste en predisponer al educando para las tareas escolares.

No importa el nombre, que puede ser: motivación o incentivación. Lo que importa, en la práctica, es interesar al educando en la realización de lo que se ha planificado en la fase anterior.

La motivación es una especie de “calentamiento” para que el educando aplique voluntariamente sus energías a la realización de la tarea escolar prevista. Y sin esa predisposición las tareas se harán enfadosas y cansadoras, corriéndose el riesgo de que se alcancen objetivos opuestos a los previstos.

2º Estudio propiamente dicho

El estudio propiamente dicho consiste en el abordaje del tema o la unidad que se enfoca, de acuerdo con el método o la técnica adoptados. Es la subfase en que el educando va a tener vivencias con el asunto en cuestión, de manera sistemática, lo cual puede llevarse a cabo individualmente o en grupo.

El estudio puede efectuarse en clase, fuera de la clase o aun fuera de la escuela, según la naturaleza, extensión y profundidad del asunto en estudio y la metodología adoptada.

3º Fijación e integración

Todo indica que un tema o unidad debe estudiarse por partes, tópicos o aspectos diferentes, con datos y posibles nomenclaturas que exigen un trabajo de fijación, para que el esfuerzo del estudio no se pierda, como también para que los elementos estudiados se tornen más familiares y pueda recordárselos con mayor facilidad cuando eso se haga necesario.

La tarea de *fijación* debe ser completada por un trabajo de *integración*, para que los lineamientos esenciales del tema o unidad se capten como un todo, lo cual facilita la comprensión del material de estudio como un conjunto coherente y significativo.

La labor de *integración*, a su vez, facilita también la fijación del aprendizaje.

4º Aplicación

La aplicación es la fase final de un estudio, pero que, según la naturaleza de éste, puede haberse llevado a efecto en las fases anteriores, de estudio sistemático, de fijación o de integración.

En caso contrario, la aplicación se lleva a cabo al final del estudio, lo cual puede hacerse en forma directa o indirecta.

- a) La *aplicación directa* consiste en hacer que el educando utilice los conocimientos adquiridos en situaciones muy próximas a las encontradas en el transcurso del estudio, sirviendo esta forma de aplicación más bien para una labor de fijación.
- b) La *aplicación indirecta* consiste en la utilización de los conocimientos asimilados en situaciones distintas de las estudiadas y puede recibir, por eso, la denominación de *aplicación con miras a la transferencia del*

aprendizaje, es decir, a la aplicación de los conocimientos en situaciones que, aparentemente, no guardan relación con las situaciones en que esos conocimientos fueron asimilados.

III. *Evaluación*

La evaluación es la parte inicial, intermedia y final de la ejecución, por lo que puede considerársela como *evaluación de requisitos previos* o *inicial*, *evaluación continua* y *evaluación propiamente dicha* o *sumativa*.

1° *Evaluación de requisitos previos o inicial*

La evaluación de requisitos previos o inicial corresponde a la evaluación que se lleva a cabo antes de comenzar el estudio de un tema o unidad, para saber si el educando está en condiciones de proceder a dicho estudio o en qué condiciones debe realizarse éste, teniendo en cuenta las condiciones de madurez o de preparación que presenta el educando.

2° *Evaluación continua*

La evaluación continua debe ser el resultado de una actitud docente, es decir, debe ser una forma de actuación constante del profesor, que da a la evaluación el carácter de parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la lleva a cabo constantemente, durante todo el desarrollo del proceso de estudio.

Esta forma de evaluación puede recibir también la denominación de *evaluación formativa*.

Como parte integrante del proceso de enseñanza, la evaluación continua se presta para una verificación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite apreciar la verdadera forma en que se realizan los estudios. Se presta, sobre todo, para caracterizar la *realidad del educando* y la *realidad de la enseñanza*, ofreciendo ayuda para que se pueda prestar asistencia al alumno en sus deficiencias y estimularlo en sus puntos fuertes, como también se presta para un constante reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando eso sea necesario.

Muchos déficit de aprendizaje y muchos resultados negativos podrían evitarse si el docente pusiese énfasis en la evaluación continua, enseñando, evaluando y rectificando cuando sea necesario. Rectificando no sólo el aprendizaje del educando sino también el propio proyecto de enseñanza-aprendizaje.

3° *Evaluación propiamente dicha o sumativa*

La evaluación propiamente dicha, llamada también *sumativa*, es la que debe efectuarse después del adecuado estudio de un tema o de una unidad, antes de iniciar el estudio de otro tema o unidad.

Esta forma de evaluación puede suministrar datos para tareas de rectificación, recuperación o ampliación del aprendizaje y reajustes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- a) *Rectificación*. La rectificación consiste en la reparación, por parte del docente, de deficiencias superficiales comprobadas en el aprendizaje del educando.
- b) *Recuperación*. La recuperación se destina a los educandos que revelan deficiencias palpables de aprendizaje y que, en realidad, exigen que se estudie nuevamente el tema o unidad que se está tratando.
- c) *Ampliación*. La ampliación se destina a los educandos que hayan revelado óptimo aprovechamiento y acentuado interés por la materia en estudio. En tal caso, el docente organizará, para esos educandos, estudios especiales de ampliación del aprendizaje, a fin de que puedan realizarse mejor por medio del estudio de su preferencia.
- d) *Reajustes de la enseñanza*. La evaluación propiamente dicha, como la evaluación continua, tiene también por función ofrecer ayuda para hacer mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la reformulación de los planes, de la ejecución y de la misma evaluación, siempre que, del análisis de los datos recogidos, surja la necesidad de tales medidas. Así pues, esta forma de evaluación tiene por función suministrar pistas, retorno o *feed-back*, capaces de sugerir alteraciones en todo el sistema o en parte de él, como en el planeamiento, en la ejecución o aun en la evaluación, con el fin de hacer que la enseñanza sea más adecuada, consecuente y eficaz.

Esquemáticamente, el sistema puede representarse así:

I. Planeamiento

- 1º *Objetivos* (educacionales e instruccionales)
- 2º *Materia o programa*
- 3º *Plan de acción didáctica* (estrategias instruccionales)
- 4º *Evaluación*

II. Ejecución

- 1º *Motivación*
- 2º *Estudio propiamente dicho*
- 3º *Fijación e integración*
- 4º *Aplicación*

III. Evaluación

- 1º *Evaluación de requisitos previos o inicial*
- 2º *Evaluación continua*
- 3º *Evaluación propiamente dicha o sumativa*
 - a) *rectificación*
 - b) *recuperación*
 - c) *ampliación*
 - d) *reajustes*

7. Motivación del aprendizaje

I. Motivación del aprendizaje

"Motivación es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica".¹ Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares. Así, motivar es conducir al alumno a que se empeñe en aprender, sea por *ensayo y error*, por *imitación* o por *reflexión*.

La motivación consiste en el intento de proporcionar a los alumnos una situación que los induzca a un esfuerzo intencional, a una actividad orientada hacia determinados resultados queridos y comprendidos. Así, motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan y, consecuentemente, realicen un esfuerzo para alcanzar los objetivos previamente establecidos.

Los propósitos de la motivación consisten en despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

La motivación es factor decisivo en el proceso del aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado, si no está dispuesto a derrochar esfuerzos. Puede decirse, de un modo general, que no hay aprendizaje sin esfuerzo, y mucho menos aprendizaje escolar, toda vez que éste se desarrolla en un ambiente un tanto artificial. No hay método o técnica de enseñanza que exima al alumno de esfuerzos. De ahí la necesidad de motivar las actividades escolares a fin de que haya esfuerzo voluntario por parte de quien aprende.

La motivación tiene por objeto establecer una relación entre lo que el profesor pretende que el alumno realice y los intereses de éste. En la escuela, motivar es —en última instancia— llevar al educando a que se aplique a lo que él *necesita* aprender. El fracaso de muchos profesores estriba en que no motivan sus clases, quedando, de ese modo, profesor y alumno en compartimientos estancos, sin comunicación, esto es, el profesor queriendo dirigir el aprendizaje y los alumnos no queriendo aprender.

Un alumno está motivado cuando siente la *necesidad de aprender* lo que está siendo tratado. Esta necesidad lo lleva a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho. En caso contrario, el profesor terminará dando su clase, pero solo.

Por eso debe ser preocupación constante del profesor motivar sus clases. La

¹ Andrews, T.G., *Méthodes de la Psychologie*, Paris, P.U.F. (2 vols).

motivación es la que da vida, espontaneidad y razón de ser a sus lecciones. La gran fuente de *indisciplina* en clase es la falta de motivación. Es frecuente encontrarse con profesores que entran en su clase y, automáticamente, se inician los trabajos, en forma mecánica, a partir de la coma y del punto y coma correspondientes al término de la clase anterior.

Para que se comprenda mejor la motivación, es necesario que se aclare que se trata de una condición interna, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses, que mueven al individuo a actuar. Todo comportamiento depende de estímulos externos y de las condiciones biopsíquicas del individuo. Una misma sollicitación puede provocar comportamientos distintos en distintas personas, así como puede provocar comportamientos diferentes en la misma persona, pero en situaciones internas y externas también diversas.

La motivación resulta de un complejo de necesidades de carácter biológico, psicológico y social. Si las necesidades de comportamiento son inicialmente puramente biológicas, a poco andar, por gravitación del propio aprendizaje, se van enriqueciendo con los aspectos sociales, constituyendo una totalidad biosocial. Se puede, entonces, hablar en términos de necesidades o intereses en los cuales predominen los aspectos biológico y social.

Todo aprendizaje se realiza impelido por *motivos*, por *necesidades*, pero ocurre que el resultado del aprendizaje pasa, también, a funcionar como elemento modificador del campo de los *motivos*, condicionando, así, comportamientos futuros. Mejor dicho: el aprendizaje crea *nuevos motivos*, *nuevas necesidades*.

En toda situación motivadora, pueden encontrarse dos factores:

1. Factor de impulso o *motivo inicial*, cuyas raíces más profundas son de *naturaleza biológica*.
2. Factor de *dirección*, de integración en las condiciones ambientales, que es de índole *sociocultural*.

Y los *motivos*, resultados del aprendizaje, a medida que el individuo se desarrolla, más se apartan de sus raíces biológicas y pasan a gravitar en la vida total del individuo.

La motivación, en el proceso del aprendizaje, puede provocar los siguientes pasos:

- 1°. Se crea una situación de necesidad (motivación), estableciéndose, simultáneamente, una tensión.
- 2°. Se vislumbra un objetivo capaz de satisfacer esa necesidad.
- 3°. Se inicia el esfuerzo o la acción para solucionar la dificultad, de una manera desordenada u ordenada.
- 4°. Dada la solución, o satisfecha la necesidad, disminuye la tensión y el individuo *retiene* (aprehende) la *dirección* o *forma de comportamiento*, para actuar de una manera más o menos similar en situaciones parecidas.

II. Tipos de motivación

Hay dos modalidades de llevar al alumno a estudiar: induciéndolo hacia la aceptación y reconocimiento de la necesidad de estudiar, o bien obligándolo

mediante la coacción. Sobre esta base, la motivación puede ser *positiva* o *negativa*.

1. **MOTIVACION POSITIVA.** Es positiva cuando procura llevar al alumno a estudiar, teniendo en cuenta el significado que guarda la materia para la vida del alumno, el aliento, el incentivo y el estímulo amigable. La motivación positiva, a su vez, puede ser intrínseca o extrínseca.

- a) *motivación positiva intrínseca.* Recibe este nombre cuando el alumno es llevado a estudiar por el interés que le despierta la propia materia o asignatura, esto es, porque "gusta de la materia". Ésta es la motivación más auténtica, la que se aparta de los artificios. Cuando el profesor percibe que la motivación, en algunos alumnos, depende más de su propia actuación y que es fruto de la admiración que siente el alumno hacia su persona, debe ir *transfiriendo*, poco a poco, esa disposición activa con relación a su persona, hacia la materia que está dictando;
- b) *motivación positiva extrínseca.* Es llamada así cuando el estímulo no guarda relación directa con la asignatura desarrollada o cuando el motivo de aplicación al estudio, por parte del alumno, no es la materia en sí. Ejemplos: obtener notas para el promedio de eximición, necesidad de pasar de año, la esperanza de alcanzar una recompensa o premio, necesidad de cursar la materia para desempeñarse en actividades futuras, personalidad del profesor, rivalidad entre compañeros, etc.

2. **MOTIVACIÓN NEGATIVA.** Motivación negativa es la que consiste en llevar al alumno a estudiar por medio de amenazas, reprensiones y también castigos. El estudio se lleva a cabo bajo el imperio de la coacción. Las actitudes de coerción pueden partir tanto de la familia como de la escuela, y pueden consistir en amenazas de supresión de feriados, ventajas y consideraciones, o bien de reprobación, notas bajas, suspensiones, expulsiones, etc.

La motivación negativa puede presentar las siguientes modalidades:

- a) *Física:* cuando el alumno sufre castigos físicos, privación de recreo, de diversiones o de cualquier otra cosa que le sea necesaria o constituya un elemento de alto valor para él.
- b) *Psicológica:* cuando el alumno es tratado con severidad excesiva, con desprecio, o se le hace sentir que no es inteligente, que es menos capaz que los otros, o se le instila un sentimiento de culpa; también es de carácter psicológico la motivación que se basa en las críticas que lo avergüenzan y ridiculizan, o la que lo exhibe como alumno malo, como persona de poca voluntad.

En la realidad, la motivación negativa no existe, porque motivar significa una aspiración íntima de realizar algo, de alcanzar determinados objetivos, pero —entiéndase bien— una aspiración libre, con aceptación plena de quien aspira. La que se ha dado en llamar *motivación negativa* es todo lo contrario de lo antedicho, ya que el alumno es obligado a realizar, bajo coacción, tareas que no haría por su voluntad, por su impulso íntimo.

Así, motivar es llevar al alumno a *querer realizar algo*, lo que no ocurre con la motivación negativa, frente a la cual el educando es *obligado* a realizar algo.

III. Motivo, interés, necesidad e incentivo

La motivación que encara el profesor resulta muchas veces artificial y no alcanza los objetivos previstos. Esto ocurre cuando la misma no atiende a ninguna necesidad del alumno y no guarda relación suficiente con su realidad psicológica. El fracaso de la motivación acontece cuando los estímulos utilizados para ella no encuentran resonancia en el educando.

Esta resonancia es conseguida si los estímulos con los cuales se quiere obtener la motivación se articulan con los intereses del educando.

Quien dice interés, dice necesidad. Todo interés es síntoma de una necesidad. Luego, los estímulos de motivación deben mantener relación con los intereses de los alumnos. Éstos no son fijos, son móviles; esto ocurre porque las necesidades del individuo varían de acuerdo con la fase de evolución biopsíquica, condiciones socioculturales, salud y rasgos de la personalidad.

La *necesidad* se traduce por un estado de tensión debido a que se ha roto el equilibrio orgánico del individuo y que se manifiesta, en el campo psicológico, a través del *interés*. Nada impide que *interés* sea identificado con *motivo*.

Resulta útil para el profesor saber cuáles son los intereses o motivos predominantes del educando, de acuerdo con su fase evolutiva. Claparède realizó, al respecto, un trabajo interesante, mostrando la variación de los mismos desde el nacimiento hasta la edad adulta.²

La motivación consiste en el hecho de poner en actividad un interés o un motivo. El *motivo* es interior: es la razón íntima del individuo que lo lleva a actuar o a *querer aprender*. *Motivo* es lo que induce, dirige y mantiene la acción.

Cuando el *motivo* se hace consciente, con previsión del objetivo que debe ser alcanzado, puede ser denominado *propósito*. El *propósito*, así, es más definido y preciso que el motivo.

Es necesario destacar que los motivos pueden ser innatos y adquiridos. Los innatos son de naturaleza biológica, y los adquiridos, de índole social. El profesor debe esforzarse por llevar al alumno a adquirir motivos deseables para su educación y su mejor integración social.

La clasificación más corriente de motivos es la que sigue:

- 1° *Motivos primarios*, que tienden a exigencias orgánicas y fisiológicas, consideradas innatas: el hambre, la sed, la eliminación, el sueño, el sexo, etc.
- 2° *Motivos secundarios*, que atienden a exigencias sociales, de origen externo y adquiridas, como por ejemplo: necesidad de aprobación, de ascendiente, de sumisión, de prestigio social, de ganar dinero, etcétera.

² Claparède, E., *Psicología del niño y pedagogía experimental* (trad. cast.).

Según Luella Cole, los motivos dominantes en el adolescente norteamericano son los siguientes:

a) *En el adolescente*

1. Deportes
2. Viajes
3. Televisión
4. Radio
5. Cinematografía
6. Animales de su estimación (preferencia)
7. Colecciones
8. Sexo opuesto
9. Familia
10. Asociación Cristiana de Jóvenes
11. Lectura
12. Escuela

b) *En la adolescente*

1. Viajes
2. Cinematografía
3. Ropas
4. Radio
5. Sexo opuesto
6. Danza
7. Compromisos sociales
8. Lectura
9. Familia
10. Escuela
11. Actividades extraclase
12. Música

La *incentivación* es el hecho de intentar un refuerzo de la motivación. El *incentivo* es exterior; es el recurso al cual se acude para que el individuo persista en sus esfuerzos, en el sentido de alcanzar un objetivo o de satisfacer una necesidad.

El *motivo* es interior; el *incentivo* es exterior. El individuo actúa movido por necesidades, por *sentir necesidad*, lo que pasa a constituirse en *interés por alguna cosa* o por *alcanzar algún objetivo*; el *incentivo* es la posibilidad vislumbrada de satisfacción de la necesidad y del interés.

Motivar es suscitar un *motivo*; *incentivar* es *reforzarlo*. *Motivar* es, pues, crear situaciones que lleven al individuo (en nuestro caso, al alumno) a querer aprender; e *incentivar* es hacer que esta motivación no decaiga. El alumno está motivado cuando siente una necesidad que lo mueve a interesarse por algo que pueda satisfacerlo.

En consecuencia, toda motivación debe basarse en necesidades del alumno.

IV. Motivación e incentivación

La *motivación* y la *incentivación* constituyen dos maneras diferentes de encaminar al individuo por una misma senda.

La *motivación* es el deseo o el interés por algo que brota dentro del individuo mismo. Es el impulso que viene desde dentro del individuo y lo impele hacia algo. Es como una fuerza interior que provoca interés por alguna cosa.

La *incentivación*, en cambio, es estimulación que viene desde afuera, y tiende a despertar en el individuo deseo o interés por algo. Es la acción de despertar en el individuo, mediante estímulos exteriores, deseo o interés por algo. Es la acción de impulsar al individuo a alguna forma de actividad física o mental, pero mediante estímulos que vienen desde afuera.

Por lo tanto, la *motivación* es interior y la *incentivación* exterior, si bien

ambas concuerdan en la persecución del mismo objetivo, que es despertar psicológicamente al individuo para algo.

El *estado de motivación*, de fuerte colorido emocional, es un estado de interés que el individuo siente con relación a algo, y puede surgir espontáneamente dentro del propio individuo o ser provocado por estímulos exteriores o por otra persona; recibe, entonces, la denominación de *incentivo*. El acto de hacer uso de incentivos se llama *incentivación*. Por lo tanto, en lenguaje más correcto, el profesor, en clase, no motiva al educando, sino que lo incentiva para que se sienta atraído o se interese por la materia que se va a tratar en clase.

V. Motivación y madurez

Una gran fuente de motivación del aprendizaje es el éxito de éste, el hecho de que el alumno advierta que está obteniendo resultados positivos. Y esta posibilidad de éxito depende muchísimo de la *madurez*, del estado biopsicológico del individuo para llevar a cabo cierto tipo de aprendizaje.

De ahí la necesidad de que el profesor, al proponer una determinada modalidad de aprendizaje, se entere de la *madurez* del alumno con relación a ese aprendizaje, dado que la *madurez* es el principal requisito para el éxito de cualquier tipo de aprendizaje.

Por lo tanto, la motivación que estimula al educando para que se empeñe en un determinado tipo de aprendizaje tendrá mayores probabilidades de éxito si el mencionado educando ha alcanzado un grado de madurez satisfactorio en ese sector. La enseñanza será entonces más eficaz, gracias a los efectos positivos del aprendizaje en el educando, el cual se sentirá capaz en vista de los resultados obtenidos.

La *madurez* es, pues, un requisito importante y decisivo para la iniciación de un determinado tipo de aprendizaje. La necesidad de madurez se hace sentir con más agudeza en los primeros grados de la enseñanza elemental, porque el educando que, por falta de *madurez*, se vea llevado al fracaso en el aprendizaje, pensará que él, personalmente, es incapaz, mientras que otros condiscípulos suyos progresan en el aprendizaje... Y una de las peores ocurrencias en la vida del individuo, a cualquier edad, es el sentirse incapaz, estado que conduce con seguridad a otros fracasos, debido a la falta de confianza en sí mismo.

VI. Tipos de alumno, según la motivación

Para una motivación eficiente, es preciso tener en cuenta lo que nos dice A. I. Gates refiriéndose a las diferencias individuales de los alumnos y haciendo mención a las disposiciones requeridas para que se entreguen a los trabajos escolares.

1. Alumnos que no necesitan de muchos estímulos motivadores, por estar siempre *dispuestos a hacer* lo que el profesor planeó. Son los alumnos automotivados y siempre en actitud de ejecutar, con entusiasmo, las tareas escolares marcadas por el profesor. Estos alumnos, auténticas maravillas para el profesor, son pocos.

2. Alumnos que necesitan motivos poderosos para centrarse en los estudios. Son los que requieren de incentivos constantes dentro y fuera de la clase, de manera que vayan siendo predispuestos para los trabajos. Los contactos fuera de clase entre profesor y alumno favorecen, de un modo general, la buena marcha de la vida escolar.

3. Alumnos estables en su dedicación a los estudios. No son muy entusiastas ni muy desaprensivos. Estos alumnos deben ser blanco, de cuando en cuando, de una apreciación sobre sus tareas, y admirados por la constancia de sus esfuerzos.

4. Alumnos que no se impresionan por los medios que motivan a la mayoría de la clase. Estos alumnos, casi siempre, pertenecen a clases sociales de condición muy baja o muy alta. Para ellos, los estímulos que impresionan a la mayoría carecen de sentido, sea porque ya los conocen o porque no encontraron eco, en su experiencia anterior, en el mundo en que viven. La motivación, en estos casos, se hace difícil, porque los niveles culturales son dispares. No obstante, es posible intentar ejemplificaciones y crear situaciones que se ajusten a las condiciones de vida de esos alumnos.

5. Alumnos fácilmente motivables, pero sin constancia; decrece en ellos el interés a medida que se avanza en el desarrollo de los temas. Son alumnos llamados "fuego de paja". Les falta capacidad de perseverancia y se distraen ante el mínimo incidente. Acaso sean criaturas que se fatigan fácilmente. Deben recibir, por parte del profesor, incentivos discretos pero continuos, de suerte que no se les dé ocasión de "desviarse".

No debe olvidarse, mientras tanto, que la motivación depende en alto grado de la *edad, sexo, inteligencia, situación social y rasgos de la personalidad* de cada alumno.

VII. Motivación inicial y de desarrollo

Desde el punto de vista didáctico, la motivación puede ser clasificada como inicial y de desenvolvimiento.

En nuestras escuelas, la motivación viene siendo considerada como *inicial*; tanto es así que los *planes de clase*, antes de presentar el *desenvolvimiento* de la materia, colocan el ítem: motivación. Asistiendo a las clases, se advierte que, al comienzo, se lleva a cabo la tarea, el intento, de motivar la lección. Motivar para iniciar la clase. Pero, después de eso, nada más. Y es usual que, momentos más tarde, la clase caiga en un verdadero *punto muerto*. Sin embargo, la motivación debe estar presente durante toda la clase. Debe ser preocupación constante del profesor mantener motivados a los alumnos.

Con relación al aspecto citado, la motivación puede ser *inicial* o de *desenvolvimiento*. El nombre más apropiado para la motivación de desenvolvimiento debería ser *incentivación*.

1. *Motivación inicial*. Es la que se emplea al iniciar la clase. Con ella el profesor procura predisponer a los alumnos para ejecutar los trabajos que van a ser

realizados. Cuando la motivación se detiene ahí, tenemos clases bien iniciadas pero que, a poco andar, van perdiendo el interés para los alumnos, que comienzan a distraerse en otras ocupaciones mentales o físicas distantes de los trabajos del aula.

2. *Motivación de desenvolvimiento o incentivación.* Es la que se emplea durante el desarrollo de la clase; debe ser planeada de modo tal que se renueve constantemente el interés de los alumnos y, asimismo, aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés por lo que está siendo estudiado. De ese modo se procura conservar el impulso y la disposición iniciales. El mejor esfuerzo o incentivación consiste en la participación de los alumnos en los trabajos de la clase; esto es, que todos coadyuven al logro de los objetivos trabajando, realizando, discutiendo, dialogando, viviendo, en fin, lo que está siendo tratado. No debe olvidarse que *lo que está siendo tratado* debe ser cuidadosamente seleccionado por el profesor, para atender a las reales necesidades de los alumnos y de la comunidad.

VIII. Motivos dominantes

Resulta difícil determinar los motivos dominantes del comportamiento humano, toda vez que las opiniones al respecto son muy diversas entre quienes estudian el problema. Es verdad que algunos estudios se aproximan y que, asimismo, coinciden en muchos puntos pero son divergentes en sus conceptos y clasificaciones. Como el asunto presenta mucho interés para el profesor, ya que será sobre estos conceptos que hará *funcionar* sus preocupaciones de motivación, serán expuestas las ideas de los autores que suponemos más interesantes.

1° *Mowrer* evidencia el carácter de desconfort de las necesidades biológicas, y dice, con relación a los animales superiores: no sólo las *necesidades* mueven al individuo, sino, también, su anticipación, que se traduce en *ansiedad*. La *ansiedad* es, para él, el motivo básico del comportamiento.

2° *Dollard* señala que el motivo que más impele a la acción es el que resulta del *estímulo más fuerte*. Así, cualquier estímulo podrá provocar el *motivo* desencadenante de la acción, siempre que sea el más fuerte. Infiérese, así, que cuanto más fuerte es el estímulo, mayor es su poder motivador.

3° *McClelland* y *Young* dicen que la base de la motivación no está en las necesidades biológicas ni en la intensidad de los estímulos, sino en los *estados afectivos*, en las *condiciones afectivas* del individuo. Variando los afectos, varían los motivos comportamentales.

4° *Maslow* ofrece la siguiente jerarquía en los motivos del comportamiento humano:

1. Nivel de las necesidades biológicas.
2. Nivel de las necesidades de seguridad física.
3. Nivel de las necesidades de amor (sexo y afecto).
4. Nivel de las necesidades de autoestima y respeto.
5. Nivel de las necesidades de autorrealización (aprobación social).

Así, el comportamiento es dictado por una serie de motivos resultantes de necesidades de diversos niveles, que van desde lo biológico hasta lo psicológico y social.

5° *W. I. Thomas* desarrolla la teoría de los "cuatro deseos", que serían los móviles fundamentales del comportamiento, y que son:

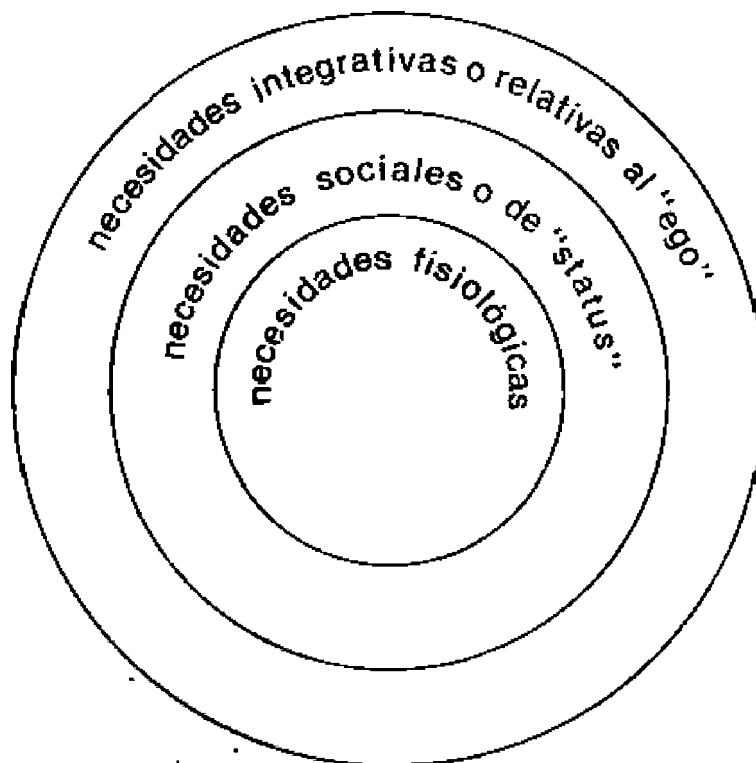
1. Deseo de correspondencia.
2. Deseo de consideración.
3. Deseo de nuevas experiencias.
4. Deseo de seguridad.

6° Tres categorías de necesidades, dice *Prescott*, conducen el comportamiento de una manera jerárquica: son las fisiológicas, las sociales o de *status*, y las integrativas o del ego.

1. *Necesidades fisiológicas*: están originadas en la estructura del organismo y su mantenimiento: beber, respirar, comer, reproducirse, protegerse de los estímulos desagradables para el cuerpo, etc.

2. *Necesidades sociales o de "status"*: provienen de las tentativas del individuo de establecerse entre sus compañeros: aprobación, simpatía, seguridad, aventura, afiliación a grupos, éxito, dominación, etc.

3. *Necesidades integrativas o relativas al "ego"*: son las que se originan a través de los contactos y experiencias del individuo en su ambiente: filosofía de la vida, jerarquía de valores, religión. Si se hiciera una descripción completa de las necesidades integrativas de un individuo, se tendría el relevamiento de su personalidad.



7º *Freud* encuentra que los motivos básicos de la conducta humana son el sexo y el apetito, ambos de naturaleza biológica.

8º *Adler* consigna que el motivo máximo estriba en la tentativa de superación del *sentimiento de inferioridad*, en pos de *prestigio social*. La *voluntad-de-poder* sería, realmente, el móvil fundamental del comportamiento.

9º *Snygg* y *Combs* consideran que los motivos básicos son la *preservación* y el *desenvolvimiento de la persona*, que pueden ser reducidos a necesidad de *autoestima* en el presente y en el futuro. Es importante, en educación, hacer que el educando se sienta capaz. El sentimiento de incapacidad es la peor cosa que le puede ocurrir a un estudiante.

Estos mismos autores desarrollan los motivos de *preservación* y de *desenvolvimiento de la persona*, de la siguiente manera:

1. NECESIDADES LIGADAS A LA PRESERVACIÓN:

- a) *seguridad física* (aire, alimento, sexo y sueño);
- b) *seguridad emocional* (aceptación por el grupo).

2. NECESIDADES LIGADAS AL DESENVOLVIMIENTO DE LA PERSONA:

- a) *autorrealización* (superación);
- b) *adquisición de status social*;
- c) *necesidad de éxito*.

10º *Gordon Allport* describe la “autonomía funcional de los motivos”, diciendo que el hombre adquiere nuevos motivos y que se desarrollan socialmente, convirtiéndose, una vez adquiridos, en *automotivadores*, esto es que, no obstante haber sido aprehendidos, pasan a tener una exigencia compulsiva de satisfacción, como en el caso de fumar y de beber. *Allport* presenta dos grupos de motivos: unos originarios, y adquiridos los otros.

- 1. *Motivos coercitivos o específicos*, orientados hacia fines objetivos y de atención inmediata; son de origen orgánico (predominan en la primera infancia).
- 2. *Motivos autónomos o genéricos*, orientados hacia esquemas de valor; atañen a la formación social (predominan en la edad adulta).

11º *Agustín Gemelli* clasificó los motivos propulsores de la conducta en dos grupos:

- 1. *Motivos inferiores*, de carácter afectivo, venidos de la profundidad del *yo*, ligados a exigencias biológicas y con predominio en la infancia.
- 2. *Motivos superiores*, provenientes de la superestructura del “yo consciente”. Estos motivos procuran dar dirección y unidad a la personalidad y son orientados hacia valores. Estos motivos comienzan a predominar de la adolescencia en adelante.

12º *Woodworth* y *Maquis* reúnen los motivos de la conducta humana en tres grupos: orgánicos, de emergencia y objetivos.

- 1. *Motivos orgánicos*: sed, alimentación, respiración, sexo, actividad y reposo.
- 2. *Motivos de emergencia*: despiertan debido a situaciones que requieren inmediata y vigorosa acción, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

<i>Situación</i>	<i>Estado emocional</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conducta</i>
a) <i>peligro</i>	miedo	seguridad	fuga
b) <i>sujeción</i>	cólera	libertad	lucha
c) <i>obstáculo</i>	determinación	dominio de la situación	esfuerzo
d) <i>cacería</i>	avidez	captura	persecución

3. *Motivos objetivos*, que no adhieren a los de naturaleza orgánica o a los de emergencia, pero sí a la *voluntad de vivir*, de mantener relaciones activas con el ambiente, de conocer objetos y personas y de practicar actos con ellos.

13° Dorothy Lee, en un trabajo reciente,³ ofrece un aspecto totalmente distinto de la motivación, no basada en *necesidades fundamentales*, pero sí en el *propio empeño del ser humano en una actividad*. El individuo, empeñado en una actividad, está comprometido en ella, pasando a ser la propia actividad la que desencadene la motivación. Se infiere de aquí—si la tesis es válida— que nada motiva más en la escuela que su transformación en una “oficina” donde todos puedan empeñarse en una actividad, donde todos puedan participar en la realización de algo.

14° Krechy Crutchfield⁴ hacen un interesante estudio de la motivación, presentándola a través de seis proposiciones que abarcan, prácticamente, sus principales aspectos:

1° *proposición*. “La unidad que conviene al análisis de la motivación es un comportamiento molar que comprende necesidades y aspiraciones.” Comportamiento molar es el conjunto del comportamiento que el individuo presenta en determinado momento. Cada episodio comportamental tiene una dirección sostenida por una *necesidad* y orientada hacia un *fin*.

2° *proposición*. “La dinámica del comportamiento resulta de las propiedades del campo psicológico inmediato.” En el comportamiento es interesante distinguir *lo inmediato* (las necesidades y aspiraciones en un momento dado) y *lo genético* (cómo esas necesidades y aspiraciones se formaron en la historia del sujeto).

El *campo psicológico* es un proceso neuropsíquico que se presenta a la conciencia del individuo en la forma de “mundo en el que está empeñado”, cuyos elementos provienen: a) del medio físico externo; b) del medio interno; c) de los rastros nerviosos de las experiencias pasadas.

3° *proposición*. “Las inestabilidades que se producen en el campo psicológico determinan *tensiones* en las cuales los efectos sobre la percepción, el conocimiento y la acción se traducen en una *tendencia* a modificar el campo para que él encuentre una estructura más estable.”

³ Lee, Dorothy y otros, *Motivação autonôma em antropologia e educação*. Rio de Janeiro, Editôra Fondo de Cultura, pág. 91.

⁴ Krech, David, y Crutchfield, R.S., *Théorie et problèmes de psychologie sociale*. Paris, P.U.F., pág. 37 del 1er. volumen.

Las tensiones persisten hasta que se resuelvan y contribuyan a provocar un comportamiento propio para atenderlas. Los síntomas de tensión se expresan de este modo:

1. Impresión vaga de malestar.
2. Sentimientos de carencia dirigidos hacia elementos del campo en forma de deseos y necesidades.
3. Exigencias o presiones que parecen emerger de ciertos elementos o hechos para "reclamar" del sujeto ciertas actitudes o actos.

Las actividades desencadenadas por necesidades y exigencias originales modifican el campo psicológico y estas modificaciones pueden dar origen a nuevas necesidades y a nuevas exigencias, independientes de las primeras. La naturaleza específica de las necesidades y exigencias que intervienen en una situación presente puede ser evidenciada:

1. Por inferencias derivadas del comportamiento manifiesto.
2. Por introspección fundada en vivencias.
3. Por técnicas proyectivas.

4ª *proposición*. "La frustración (imposibilidad de una tendencia para alcanzar su fin) y el fracaso en la solución de una tensión, pueden dar origen a diversos comportamientos de adaptación de éxito o de fracaso."

La frustración de los motivos puede tener un cuádruple origen:

1. Medio físico.
2. Insuficiencias biológicas del sujeto.
3. Insuficiencia mental del sujeto.
4. Naturaleza del medio social.

Sus consecuencias pueden ser numerosas y dependen de la severidad de la frustración. Las adaptaciones que suceden a los bloqueos pueden presentarse de acuerdo con tres formas principales:

1. Intensificación de los esfuerzos para alcanzar los objetivos.
2. Reorganización perceptiva de los medios para alcanzar los objetivos.
3. Sustitución de los objetivos inaccesibles por otros accesibles.

Las consecuencias de adaptaciones fracasadas que comprometen la actividad normal del sujeto pueden manifestarse bajo múltiples formas, como agresividad, regresiones, conducta de retraimiento, sublimación, represión, racionalización y proyección, autismo, etc.

El *desbordamiento de tensión* puede producir *explosión emotiva*, que, a su vez, puede funcionar como *catarsis* (desahogo), lo que posibilita al individuo, como regla, el ver mejor la situación en que está envuelto.

5ª *proposición*. "Las modalidades características de la realización de deseos y la reducción de tensiones pueden representar el objeto de un aprendizaje y de una fijación individuales." Los fines que cada persona se propone alcanzar son numerosos y se organizan en orden de preferencia, que varía de una persona a otra. Pero este orden puede ser modificado de acuerdo con las experiencias del individuo.

Los estados de *tensión elevada* son buenos para que se formen *actitudes duraderas*, relativas a objetos, personas o acontecimientos. Los medios de reducción del *estado tensional* son aprehendidos por el propio individuo, mediante sus experiencias.

6ª proposición. "El comportamiento tiende, muchas veces, a organizar la estabilidad del campo psicológico en niveles cada vez más altos."

La integración de las necesidades, de las exigencias y de las aspiraciones se realiza gracias a la constitución de un sistema de ideas y de valores, gracias a una ideología que analiza y organiza los motivos en competencia.

Los sentimientos de dignidad personal, de consideración o de estima de sí mismo resultan de la representación que el sujeto hace de su persona, en la relación con su sistema de ideales y valores, habida cuenta de que la defensa de la dignidad personal y de los sentimientos análogos son los motivos más poderosos de la conducta humana.

IX. Fuentes y técnicas de motivación

I. Fuentes de motivación

Las fuentes de motivación constituyen elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno algún motivo o actitudes favorables para ciertas actividades porque aguzan sus necesidades.

Algunas fuentes de motivación pueden, asimismo —y según la manera de encararlas—, funcionar como técnicas de motivación.

Las principales fuentes son:

1. Necesidades del educando, que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social.
2. Curiosidad natural del ser humano.
3. Vida social; acontecimientos de la actualidad.
4. Ambiente escolar adecuado.
5. Actividad lúdica.
6. Personalidad del profesor.
7. Aprobación social.
8. Competición.
9. Deseo de evitar fracasos y puniciones.
10. Necesidades económicas.¹
11. Necesidades de conocimiento.
12. Afán por distinguirse.
13. Deseo de ser eficiente.
14. Tendencia a la experimentación.
15. Aspiraciones.

Las fuentes de motivación, los manantiales desde donde pueden surgir vectores de comportamiento, se confunden usualmente con las técnicas, por lo mismo que éstas tienen que afirmarse en aquéllas. Así, toda técnica de motivación procura aprovechar las posibilidades energéticas de las fuentes, para indicar y orientar los esfuerzos del educando en el proceso del aprendizaje.

El resultado, positivo o no, de determinada técnica dependerá de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos al educando y de sus diferencias individuales. Tanto es así, que en una circunstancia una técnica puede surtir efecto y

en otra no. Una técnica puede sensibilizar a un grupo de alumnos, y otra no.

Resulta fácil percibir en qué medida resulta difícil motivar una clase heterogénea, y qué cantidad de recursos y expedientes son necesarios para motivarla medianamente.

Es necesario recordar que *motivar una clase* no es, simplemente, echar mano de la *motivación inicial*, ex profeso preparada, sino que, más bien, es un trabajo de acción continua al lado de la clase y junto a cada alumno, para inducir a trabajar, a querer y a comprometerse en el estudio de una disciplina. De ahí la importancia que tiene el conocimiento de las aptitudes y aspiraciones de cada alumno, a fin de proporcionarle –en la medida de lo posible– trabajos que correspondan a sus posibilidades, necesidades y preferencias

2. Técnicas de motivación

Son innumerables las técnicas de motivación existentes. Y es bueno que así sea, pues el profesor, en cualquier circunstancia, tendrá posibilidades de utilizar una o varias de ellas para motivar su clase. Estas técnicas procuran suscitar motivos y activar posibilidades internas, en estado latente en el alumno, de modo que se lo pueda integrar en los trabajos de la clase. Veamos las principales de esas técnicas.

1º. CORRELACIÓN CON LO REAL. Con ella el profesor procura establecer relación entre lo que está enseñando y la realidad circundante, con las experiencias de vida del alumno o con hechos de la actualidad. Esta técnica se confunde, también, con la concretización de la enseñanza y tiene la virtud de dar un sentido de realidad y de autenticidad a las clases.

2º VICTORIA INICIAL. El alumno es llevado a responder preguntas relativamente fáciles pero “pomposas”, presentadas con aspecto de *difíciles*. Naturalmente, el alumno responderá con exactitud y, entusiasmado con su éxito, prosigue con atención los trabajos de la clase.

3º FRACASO INICIAL. Aquí son hechas preguntas aparentemente fáciles, provocando respuestas erradas. Estas preguntas deben ser dirigidas, preferentemente, a los alumnos más capaces. Los otros, *despiertan* ante el fracaso de *los mejores*, y éstos, a su vez, quedan intrigados por sus inesperados errores.

4º PROBLEMÁTICA DE LAS EDADES. El profesor debe relacionar –siempre que sea posible– el asunto a ser tratado con los problemas propios de cada fase de la vida. No faltarán, por cierto, problemas de profesión, economía, religión, moral, cuestiones sociales y políticas, prestigio social, casamiento, nuevos mundos y costumbres, libertad, etc. El profesor debe procurar un nexo entre los alumnos que desea manejar y los problemas vitales para el educando –niño, adolescente o adulto–, de manera que las clases no se conviertan en un inmenso desierto de datos muertos y sin sentido para los alumnos.

5º ACONTECIMIENTOS ACTUALES DE LA VIDA SOCIAL. De acuerdo con esta técnica, el profesor procura partir de acontecimientos o hechos que ocupan a la opinión pública. Es éste un enfoque de facilísima aplicación, ya que, en cierto modo, todas las cuestiones adhieren a las disciplinas enseñadas en la escuela. Debe existir bastante preocupación docente por el uso de esta técnica, puesto que es un excelente medio de dar sentido y

funcionalidad a las clases, separándolas del páramo distante en que las ven los alumnos. Siempre que esta articulación se haga posible, las lecciones se vitalizarán y contribuirán al interés de la clase.

6° PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO El profesor, mediante interrogatorios y situaciones problemáticas interesantes, hace que los alumnos tomen parte en los trabajos escolares. Su preocupación debe ser la de sustraer al alumno de la situación de mero espectador, para trasformarlo en participante y, asimismo, en realizador de la clase.

1. El educando puede ser llevado a compararse con la *media aritmética de la clase*, en una disciplina, de acuerdo con las gráficas siguientes:

a) supóngase que el alumno Pedro haya obtenido notas en matemática y que son comparadas con la media de la clase, en la misma materia;

Meses	Notas de Pedro	Media de la clase
marzo	5	6,0
abril	6	7,0
mayo	9	6,5
junio	8	7,0
etc.	etc.	etc.

Notas de matemática del alumno Pedro

b) la media general del alumno puede ser comparada, también, con la media general de la clase, en *todas las disciplinas*,

Meses	Media general de Pedro	Media general de la clase
marzo	5,5	6,5
abril	7,5	7,0
mayo	8,0	7,5
junio	7,0	7,5
etc.	etc.	etc.

Medias generales del alumno Pedro

2. Todos los alumnos pueden compararse con la *media de la clase, en una materia* o con la media general de la clase en todas las materias, conforme a los siguientes ejemplos:

a) supóngase que la *media de la clase, en matemática*, haya sido 6, y que las notas de los alumnos hayan sido las siguientes, en el mes de marzo:

Alumnos	Notas
Antonio	4,0
Alberto <i>7,5</i>	6,5
Benito	3,0
Carlos	7,0
José	8,0
etc.	etc.

Media de la clase = 5,5

Notas de matemática de la clase "A"

b) la *media general de cada alumno* puede ser comparada con la *media general de la clase*, referente a todas las disciplinas, durante un determinado período, según el ejemplo siguiente:

Medias generales del mes de marzo de la clase "A"

<i>Alumnos</i>	<i>Media general</i>
Antonio	5,0
Alberto	4,0
Benito	6,5
Carlos	7,0
José	5,5
etc.	etc.

Media general de la clase = 6,0

Medias generales de la clase "A"

Período mes de marzo

El profesor debe proponerse aprovechar todas las iniciativas de los alumnos. Las sugerencias de los mismos deben merecer la mejor atención y simpatía. El profesor debe tener la preocupación de incentivar esas iniciativas, que son un camino seguro para que los alumnos "realicen" la clase y participen de ella.

7º AUTOSUPERACIÓN. El profesor incentiva al alumno para que mejore su actuación. A ese efecto pueden ser confeccionadas gráficas demostrativas del rendimiento del alumno. Es ésta una técnica más bien de uso individual, mediante la cual el alumno es llevado a comparar la marcha de su aprendizaje en diversos momentos, o a compararla con la media de rendimiento de la clase. El alumno es, de ese modo, inducido a *superarse*, sin cotejos directos con sus compañeros. Las comparaciones entre compañeros deben ser abolidas, ya que difícilmente pueden expresar algo en concreto. Esta autosuperación puede ser efectuada, asimismo, entre distintas clases y divisiones de un mismo curso. Cuando una escuela posee más de una división o sección del mismo grado, se puede efectuar la comparación de la media de aprendizaje. Estas comparaciones pueden sustituir muy bien los famosos *Cuadros de Honor*, que no hacen más que estimular las vanidades de alumnos y de padres.

8º VOLUNTAD DE APROBACIÓN. El profesor multiplica su atención acerca del comportamiento de sus alumnos, utilizando la tendencia del comportamiento humano preocupado por la aceptación de lo que va a realizar, por parte de sus compañeros y del profesor. Sería interesante que el profesor tuviese conocimientos acerca de la capacidad del alumno en otras disciplinas. Eso haría que él se sintiese observado y que aspirase a mostrarse eficiente en la disciplina del profesor que *lo notó*, para obtener, cada vez en mayor grado, la aprobación y la admiración de su maestro.

9º ELOGIOS Y CENSURAS. Los elogios y censuras pueden funcionar como procesos motivadores, si son usados con prudencia y oportunamente.

1. *Elogios*. Éstos producen mejores resultados en alumnos flojos o medianamente flojos. Son de poco efecto en los más capaces. El profesor, no obstante,

debe estar siempre dispuesto a elogiar, por lo cual debe estar volcado hacia lo que de elogiabile alcancen a demostrar sus alumnos. Los elogios deben ser oportunos y no deben ser exagerados, pues si no el alumno desconfía.

2. **Censuras.** Producen mejores resultados en alumnos capaces. En los alumnos flojos, la censura es inhibitoria. Cuando se las estima necesarias, es recomendable efectuarlas a solas, para no humillar al alumno. Una censura oportuna, llevada a cabo en forma privada, suele dar excelentes resultados. Es importante hacer notar que las situaciones de humillación deben ser evitadas, pues generan resentimientos difícilmente superables en el ánimo del alumno. El elogio, en términos generales, es superior a la censura.

10° MATERIAL DIDÁCTICO. Ésta debe ser una técnica de motivación para todas las clases en las cuales el profesor se proponga ilustrar y llevar a lo concreto los asuntos a través de algo más que las palabras. Junto con el uso intensivo del encerado (pizarrón) se hacen necesarias las proyecciones cinematográficas, presentación de obras de autores tratados, aplicación de tests, corroboración de la actualidad y necesidad del asunto desarrollado en clase por medio de periódicos, revistas, noticieros de radio, etc. Cada profesor debería proveer a la adquisición y confección del material necesario para su materia, que iría siendo enriquecido de año en año.

11° OCURRENCIAS OCASIONALES. Da buen resultado el aprovechamiento de las ocurrencias, hechos y situaciones ocasionales, para insertar en el desarrollo de los temas, sacando provecho de todos los incidentes de la vida real de los alumnos, de la escuela, de la sociedad y, principalmente, de la propia clase, para motivar los trabajos escolares.

12° RECONOCIMIENTO DE LA UTILIDAD MEDIATA E INMEDIATA DE LA MATERIA. Debe ser preocupación del profesor hacer su enseñanza lo más real posible. Una excelente forma de alcanzar dicho objetivo consiste en mostrar el valor que tiene la disciplina para la sociedad y también para el alumno. No hay duda de que posee más sentido la utilidad inmediata; pero debe trabajarse también para evidenciar la utilidad mediata de la disciplina, connotándola a sus aplicaciones profesionales, industriales, etc. De este modo, la materia de estudio irá contribuyendo a un esclarecimiento de vocaciones, teniendo en vista un futuro consejo profesional.

13° NECESIDADES DEL ALUMNO. Notamos que la escuela insiste en desconocer las necesidades del alumno. Casi toda la vida escolar está orientada con un sentido de divorcio con la realidad humana de sus alumnos. Es necesario destacar la importancia de tener en cuenta las necesidades del adolescente, haciendo que las diversas asignaturas se encarguen de atenderlas. Esta actitud no solamente es más educativa, sino que también se presta para la motivación, ya que las actividades escolares pasan a tener significado y utilidad inmediatos. Debe ser, pues, actitud del profesor la de estar siempre atento en el sentido de encaminar sus clases en la dirección de las necesidades biopsicosociales de sus alumnos.

14° EXPERIMENTACIÓN. Una tendencia común a todos es la de *hacer algo*. Esta tendencia puede ser explorada en la enseñanza de todas las disciplinas. Nuestras escuelas, por su aspecto eminentemente verbalístico, no dan oportunidad para que el alumno *haga algo* que no sea *copiar, repetir y quedarse quieto*. Con todo, esta tendencia es un manantial de valiosas motivaciones. Deben *planearse* actividades de realización, por parte de los alumnos, en todas las disciplinas, llevándolos a actuar física e intelectualmente. Los talleres deben imperar en las escuelas. La cátedra de trabajo manual merece ser prestigiada al máximo, al punto de articularla con todas las otras disciplinas.

15° **COMPAÑERISMO.** En la primera fase de la adolescencia, correspondiente al primer ciclo, el alumno es dado a tener amigos o a cultivar amistades exclusivas. Es oportuno favorecer la formación de grupos de amigos de más de tres alumnos, y aprovecharlos para realizar tareas comunes, repartiendo entre ellos las partes de las mismas. Se debe, también, desarrollar el "espíritu de la clase" para que la misma cause buena impresión en el conjunto de la escuela. Esta práctica tiene el mérito de atenuar el espíritu tímido e introvertido de esa primera fase de la adolescencia, así como el de motivar los trabajos escolares a través de tareas en grupo y el empeño de todos para que la clase no haga "feo papel" con relación a las otras clases. En la segunda fase de la adolescencia, correspondiente al segundo ciclo, hay un despertar de la sociabilidad, una especie de reconciliación con la sociedad y con sus semejantes, que puede ser aprovechada en el sentido de reforzar el "espíritu de la clase", de los trabajos en grupo y de la solidaridad en general.

16° **VOLUNTAD DE INDEPENDENCIA.** Preocupado por la forma de realizar su independencia económica y de alcanzar prestigio social, el adolescente puede encontrar un gran auxilio en las asignaturas escolares, cuando advierta en qué medida ellas pueden ayudarlo a alcanzar tales objetivos. En consecuencia, le compete al profesor mostrar el valor profesional y cultural de su disciplina, ya que ésta lo podrá ayudar a escoger una profesión por medio de la cual obtendrá independencia económica y prestigio social. La voluntad de independencia se manifiesta, también, por el deseo de actuar en el medio social. Si las materias son suministradas con sentido práctico, pueden, también, satisfacer este aspecto de la voluntad de independencia, propio de la naturaleza psicológica del adolescente.

17° **ESTÍMULO DEL AMBIENTE.** Este puede ser factor de motivación si es bien aprovechado, ya que todos los estímulos del ambiente pueden confluir en los trabajos de clase cuando el material expuesto esté relacionado con el asunto en desarrollo. Existe, también, la posibilidad de que se formen actitudes reflejas. Al ingresar en la sala ambiente perteneciente a una disciplina determinada, el alumno se siente predispuesto para el estudio. En cuanto a la exposición del material, es indispensable que el mismo no quede continuamente en exhibición, porque acabará por convertirse en algo indiferente. Lo ideal es que el material expuesto se relacione con la unidad didáctica en estudio. En este caso se impone lo que hemos dicho anteriormente: todos los estímulos del ambiente, convergiendo en los trabajos de la clase, favorecen la motivación. Una buena técnica consiste en variar, de cuando en cuando, de ambiente para dar clase, utilizando otra sala o una dependencia cualquiera de la escuela.

18° **CONOCIMIENTO PRECISO DE LOS OBJETIVOS A ALCANZAR.** Una excelente técnica de motivación es la que da a conocer, con toda claridad, los *objetivos de la unidad y de la lección*. Se trabaja con más ánimo y conciencia de responsabilidad cuando se sabe a qué están destinados los esfuerzos y se conoce el punto de llegada. De esta forma, todo va tomando sentido y lugar en el conjunto de datos suministrados durante las clases. Es desalentador el estudio de cualquier cosa -clase tras clase- sin la noción del punto de llegada. El estudiante se siente sofocado por una avalancha de datos e informaciones que no llegan a formar un todo, como si fuesen notas dispersas que no consiguen componer una melodía.

19° **REDUCCIÓN DE LOS FACTORES NEGATIVOS Y AUMENTO DE LOS POSITIVOS.** Ésta debe ser la norma general de la motivación del aprendizaje. Es preciso reducir al mínimo las condiciones desfavorables para el trabajo escolar, como ser: reprimendas, críticas exageradas, comparaciones ridiculizantes, exceso de materia de estudio, injusticias,

desequilibrio emotivo del profesor, inseguridad con relación a las notas, conducta extravagante del profesor, como por ejemplo, incertidumbre acerca de la lección asignada, sobrecarga de tareas, falta de ventilación o exceso de calor en la clase, etc. Corresponde, por el contrario, aumentar las condiciones favorables, de manera que el alumno se sienta a gusto, acentuando los elogios justos, la camaradería, la consideración, el respeto, las atenciones, los consejos, el reconocimiento de todo lo que de bueno realice el alumno, la mejora de las condiciones materiales de la escuela, etc.

20° ESPÍRITU LÚDICO Es propio de la naturaleza humana el interés por el juego, por la diversión, por la recreación. Siempre que fuese posible, sería interesante desarrollar las clases a través de actividades lúdicas o en un clima de recreación. Claro está que los juegos tienen más aplicación en el primer ciclo que en el segundo, pero, independientemente de las prácticas de juegos, el profesor debe esforzarse por dar un tono de festividad al ambiente escolar.

21° ASPIRACIÓN Una óptima técnica de motivación, aunque de difícil aplicación, es la utilización de las aspiraciones del alumno. Esta técnica requiere una indagación de esas aspiraciones, casi siempre inaprehensibles para el propio alumno, que todavía no tomó plena conciencia de lo que desea. Todo ser humano aspira a un nivel de cultura, de vida, de prestigio social, etc. Si el profesor tiene conocimiento de esas aspiraciones, podrá relacionarlas con la enseñanza, evidenciando que su materia puede auxiliar al educando en la consecución de sus objetivos más íntimos. Este procedimiento, por otra parte, puede llevar al alumno a criticar sus propias aspiraciones, en el sentido de un mejor ajuste a sus realidades humana y social.

El profesor podrá ayudar cada vez mejor al alumno, si consigue hacerlo sentir capaz de alcanzar por sí mismo lo que aspira, en lugar de darle excesiva asistencia. Debe hacer que sus alumnos, en cuanto estén en condiciones de hacerlo, *caminen con sus propias piernas*. Éste es, verdaderamente, el camino de la libertad, esto es: hacer que el alumno quiera, piense y sienta por sí mismo.

Por eso es importante conocer el *nivel de aspiración* del alumno, porque:

1. A medida que el alumno va teniendo experiencias, va aprendiendo, aunque sea subjetivamente, a valorar su capacidad y eficiencia, de lo que resulta un estado de expectativa con relación a nuevas experiencias. El nivel de aspiración resulta de esa expectativa –ajustada o desajustada en más o en menos– de las reales posibilidades del educando.
2. Los factores que influyen en el establecimiento del nivel de aspiración son los siguientes: rasgos de la personalidad, éxitos o fracasos en experiencias anteriores.
3. Los alumnos *bien preparados* son capaces de formular objetivos más cercanos a la realidad que los *mal preparados*, considerándose o bien muy por debajo o muy por encima de sus posibilidades.
4. Así, es importante para el profesor, a fin de promover una motivación adecuada, que procure ayudar a que el alumno se ajuste *a sí mismo* y a la realidad.

22° COLOQUIO CON EL ALUMNO. Una buena técnica de motivación es la que se basa en una conversación, en privado, entre el profesor y el alumno. A través de esta conversación, el profesor se propone explorar los sentimientos del alumno y, asimismo, cuando es necesario, hablar *francamente* con él, como si fuese un adulto, llamándolo a cumplir sus responsabilidades. Es imprescindible que el alumno sienta, a pesar de *las verdades*

—si son necesarias—, que el profesor es su amigo y que está haciendo todo lo posible para colaborar con él.

23° PERSONALIDAD DEL PROFESOR. La personalidad del profesor, a través de su manera de ser, de su entusiasmo, simpatía, tolerancia, comprensión, puede actuar, indudablemente, como factor decisivo de motivación. Para ello, es preciso que el profesor viva sus clases, y que los alumnos sientan que él se da por entero a su trabajo, e indirectamente a ellos. Felices los alumnos que tienen profesores así.

24° MOTIVACIÓN POR LA PROPIA MATERIA. Dejamos este aspecto de la motivación para el final, queriendo poner en evidencia que deben abandonarse los procesos artificiales destinados a hacer que el alumno estudie; y debe acentuarse, cada vez en mayor grado, la propia materia como recurso de motivación. La funcionalidad de la materia, la manera como se dicta y su articulación con la realidad es lo que debe llevar al alumno a querer estudiarla.

25° OPORTUNIDAD DE CONTACTO CON VARIAS ACTIVIDADES. Deben brindarse al alumno estas oportunidades, a fin de propiciarle el encuentro con su vocación. Logrado esto, debe procurarse relacionar el estudio de las disciplinas con la vocación de cada uno. Las actividades extraclase se prestan admirablemente para este trabajo.

26° ACTIVIDADES DE ACUERDO CON LAS POSIBILIDADES DE CADA UNO. Nada desanima y aleja más al educando de la escuela que el hecho de imponerle tareas que estén por encima de sus posibilidades. De ahí que sea una buena técnica de motivación propiciar actividades en las cuales él tenga las mejores probabilidades de salir bien.

27° REALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS REALES El educando se impresiona más con la *realidad* que con su *imitación*. El "haz de cuenta..." es detestado, principalmente en la adolescencia y en la edad adulta, etapas en las cuales se prefiere el "haz de verdad...", que es el único capaz de conferir eficiencia. Las actividades extraclase podrían funcionar como puente entre la escuela y las actividades reales que se dan en la comunidad. Las visitas, excursiones y todos los contactos directos con la realidad, y, asimismo, el ejercicio real, *tal como es allá afuera*, son siempre motivadores.

28° APLICAR LAS TÉCNICAS O CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS. La disciplina que transcurre solamente en el campo teórico tiene pocas probabilidades de motivar a los alumnos. Es recomendable que la teoría sea seguida de aplicaciones prácticas o, aun mejor, que la teoría sea extraída de la práctica.

29° RELACIÓN PROFESIONAL. Los estudios deben tener un sentido profesional, de manera que los alumnos adviertan que lo que está siendo estudiado no es un mero "perfume". Siempre que sea factible, lo que se estudia debe relacionarse con su verdadera dimensión profesional.

30° VERIFICACIÓN CON PROPÓSITO DE MEJORAMIENTO. La verificación del aprendizaje debería más bien estar dirigida hacia la indicación de fallas y la recomendación de normas de perfeccionamiento que a asumir el papel de señalar errores para traducirlos en *notas o amenazas de reprobación*. La verificación debe llevarse a cabo con el propósito de acompañar y estimular el progreso del alumno.

31° PRESENTACIÓN DE DIFICULTADES. La presentación de la materia, a fin de que despierte mayor interés, debería ser llevada a cabo de manera problemática, para que el alumno sienta que "hay algo que hacer". La presentación meramente expositiva conduce, fatalmente, al alejamiento.

32° RELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS Y LOS OBJETIVOS DE VIDA Establecer un adecuado

nexo entre el asunto de la lección con los objetivos de vida del alumno resulta una buena técnica motivadora. Podrá evidenciarse, así, en qué medida dicho asunto puede servir como medio para la consecución de esos objetivos.

33° INTERÉS POR EL EDUCANDO. Otra forma de motivación indirecta consiste en que el profesor se muestre interesado por la personalidad del educando, tanto en sus planes de vida como en sus éxitos y dificultades en los estudios. El alumno necesita sentir que el profesor se interesa por él y que él es más importante que la materia que está cursando. El profesor debe interesarse, inclusive, por los trabajos del alumno en otras materias que no sean las suyas y, asimismo, por los trabajos del alumno fuera de la escuela.

34° COMPORTAMIENTO. De acuerdo con el criterio que, acerca de la motivación, sostiene Dorothy Lee, una buena forma de motivar consiste en *comprometer* al educando en una tarea o en una realización. Se deben orientar los trabajos escolares de manera que el alumno llegue a empeñarse en una realización que provocará su entusiasmo por la totalidad de la tarea en ejecución.

35° TRABAJOS GRADUADOS. Otra forma de motivar consiste en presentar al educando tareas adecuadas y graduadas según las dificultades, partiendo de su nivel de preparación y de capacidad. Mediante esta técnica se logrará, indefectiblemente, buen éxito, y este éxito será un excelente motivador. No obstante, estos logros exitosos no deben ser *fáciles* ni *facilitados*, sino que deben ser alcanzados mediante el empeño del estudiante por cumplir eficientemente su tarea. El éxito a través del esfuerzo es excelente técnica de motivación. Se infiere, pues, que el trabajo escolar debe ser organizado de modo que pueda adaptarse a las condiciones del educando y graduado en sus dificultades para que, en esas condiciones, pueda cumplirse exitosamente y las tareas escolares resulten más atractivas.

36° ÉXITO. Excelente técnica de motivación es el *éxito*. Todos los seres humanos aspiran al éxito y se entusiasman con él. Nada desanima más al educando que el fracaso continuado. El fracaso ocasional puede provocar una reacción saludable en el alumno, pero cuando éste es continuo, acaba por desanimar, producir la sensación de inferioridad y frustrar. Los trabajos deben ser planeados en función de las posibilidades de los educandos para que éstos tengan buenas probabilidades de éxito. Los buenos resultados deben ser dados a conocer cuanto antes a los alumnos, para que actúen como *refuerzo*, de acuerdo con la teoría del condicionamiento operante.*

37° TRABAJOS INTERRUMPIDOS. Otra de las modalidades que adopta la motivación es la de dar comienzo a un trabajo y, cuando se ha comprobado que el mismo va siendo satisfactoriamente comprendido, interrumpirlo para que los educandos lo terminen por su propia cuenta. Por ejemplo, iniciado el análisis literario de un fragmento y cuando se note que se ha comprendido el trabajo ejecutado, el profesor puede suspender su directa participación a fin de que los alumnos continúen por sí solos la tarea. Un sistema semejante puede hacerse con cualquier tipo de demostración o experiencia, en la cual, llegados los trabajos a un momento oportuno, el profesor pide a los alumnos que sean ellos solos quienes los prosigan. Otra aplicación de la presente técnica consiste en posponer la *culminación* del trabajo escolar hasta la clase siguiente. El alumnado se considerará frustrado con la interrupción pero, a la vez, se sentirá *activado* para reiniciar los trabajos en la clase siguiente.

* El docente y el padre hallarán una variada y útil información al respecto, consultando el libro *Cómo modificar la conducta infantil*, de C. Blackham y A. Silberman, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

8. Dirección del aprendizaje y presentación de la materia

I. Dirección del aprendizaje

1. Dirección del aprendizaje y enseñanza

La *dirección del aprendizaje* es el corazón de la didáctica, su tarea fundamental. La didáctica organiza todos sus pasos o momentos alrededor de la *dirección del aprendizaje intencional*. Expliquémonos: el hombre podría ser definido como un *ser que aprende continuamente*, ya que su vida transcurre cambiando el comportamiento desde que nace hasta que muere. Sin embargo, este cambio se lleva a cabo, en su mayor parte, en forma inintencional, provocado por la misma experiencia de vivir. La educación, representada principalmente por la escuela, es la que busca el cambio del comportamiento de manera consciente e intencional, ya que toda su acción tiende a obtener ciertas modificaciones comportamentales de acuerdo con ideales, actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos reconocidos como los mejores por el medio social.

La enseñanza, en consecuencia, no es más que la acción del profesor con relación a la *dirección del aprendizaje*. Es evidente que el *planeamiento, ejecución y verificación del aprendizaje* tiene por objeto una mejor orientación de los actos que lleven al educando a reaccionar frente a estímulos capaces de modificar su comportamiento.

Entendemos la enseñanza como forma de conducir al educando a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos, y no la enseñanza en el sentido de que el profesor enseñe alguna cosa a alguien.

La enseñanza tiene como meta el logro de ciertos *objetivos mediatos e inmediatos*. Los *objetivos mediatos* de la enseñanza, en última instancia, no son sino los propios *finés de la educación* y los que caracterizan en forma específica un tipo de escuela. Los *objetivos inmediatos* pueden ser clasificados en tres grupos: *informativos* (datos, informaciones, conocimientos), de *automatización* (hábitos, habilidades específicas, destrezas y automatismos en general) y *formativos* (actitudes, ideales y preferencias).

La *dirección del aprendizaje* y de la enseñanza pueden muy bien ser consideradas como sinónimos, ya que enfocan un mismo fenómeno desde diferentes

ángulos. El fenómeno es el aprendizaje del escolar y la modificación de su comportamiento. Si se lo considera más *desde el punto de vista del educando*, se está en el área de la dirección del aprendizaje, y si se lo aborda *desde el punto de vista del profesor*, se está en el área de la enseñanza.

La dirección del aprendizaje o de la enseñanza debe tener en cuenta lo que se sabe acerca de cómo aprende el hombre y las condiciones que favorecen o no dicho aprendizaje, de manera que se obtenga el máximo de resultados de los esfuerzos del educando y del profesor.

2. Aprendizaje

El ser humano aprende con todo su organismo y para integrarse mejor en el medio físico y social, atendiendo a las necesidades biológicas, psicológicas y sociales que se le presentan en el transcurso de la vida. Esas necesidades pueden denominarse *dificultades* u *obstáculos*. Si no hubiese obstáculos no habría aprendizaje.

Toda elaboración de cultura (artística, científica, filosófica o religiosa) tiene origen en los obstáculos que se anteponen al hombre, obligándolo a aprehenderlos y conocerlos.

Así, el hombre aprende cuando enfrenta obstáculos y siente la necesidad de vencerlos. Todo aprender no es más que un vencer obstáculos. De ahí se desprende que nadie puede, con propiedad, enseñar nada a nadie. Lo que se puede hacer es *sensibilizar* a otra persona de modo que *sienta y quiera* vencer ciertos obstáculos. Así como la *educación* fue definida en términos de *superación*, también el aprendizaje puede serlo del mismo modo. Todo aprendizaje no es más que el resultado del esfuerzo de *superarse a sí mismo, venciendo obstáculos*.

Se ayuda a *sensibilizar* al educando para que encare la articulación del hecho nuevo con su experiencia anterior y sus necesidades presentes o también futuras, entendidas éstas en relación con la previsión. En tanto el niño atiende casi exclusivamente a las necesidades presentes, el adolescente y el adulto se proyectan, en el *fenómeno de anticipación*, hacia posibles necesidades futuras. La ayuda se hace efectiva, además, cuando el nuevo conocimiento no tiene repercusión en la experiencia anterior, si se establece un contacto mayor con el tema en estudio, para propiciar *vivencias y familiarización* con el mismo. La enseñanza se pierde en la escuela, en buena medida por la falta de oportunidad de familiarización con la nueva experiencia, por lo que la nueva información pasa a ser percibida en forma confusa, como si fuese una masa amorfa, sin contornos precisos. Es preciso dar tiempo para la familiarización, a fin de que el hecho nuevo adquiera formas precisas y de modo que, inmediatamente, pueda ser mentalmente reducido a esquemas esenciales y que permitan su manejo en forma cómoda.

De ahí la importancia de una conveniente presentación de la nueva materia y, asimismo, de una consecuente elaboración por parte del alumno, para que haya posibilidad de vivencia o de familiarización, visión interna de la misma y conveniente fijación de sus elementos esenciales.

Esta visión interna es sumamente importante para el aprendizaje de todas las disciplinas. En el caso de la matemática, por ejemplo, si esa *visión* no se verifica, es casi imposible resolver problemas.

El aspecto *emocional* es también de gran importancia en el aprendizaje, ya que nada se aprende sin *coloración emocional* o *tono afectivo*, pero sin olvidar, además, que el exceso de emoción es perjudicial en el proceso de adquisición de nuevas formas de comportamiento.

Conviene recordar que el aprendizaje es el proceso por el cual se adquieren nuevas formas de comportamiento o se modifican formas anteriores. Para H. Piéron, el aprendizaje es una "forma adaptativa del comportamiento en el desarrollo de sucesivas pruebas". Aprender implica, según el área de comportamiento más relacionada, cambiar de formas de pensar, sentir o actuar. De acuerdo con Pyle, aprender es hacerse diferente.

No hay que olvidar que el individuo solamente aprende cuando se enfrenta con situaciones para las cuales no tiene respuestas adecuadas de comportamiento, induciéndoselo a buscarlas y descubrirlas.

El comportamiento humano se modifica por dos razones: por *maduración* o por *aprendizaje*; en cierto modo, la maduración condiciona todo el aprendizaje. Dicho en forma más explícita, hay formas de comportamiento que dependen de la madurez, como, por ejemplo: hablar, andar, abstraer, etc. Hay otras formas que, en su aplastante y abrumadora mayoría, dependen de la madurez y del aprendizaje, tales como la lectura, la escritura, el cálculo, ciertas formas de comportamiento motor, etc. Se puede decir, asimismo, que para efectuar cualquier aprendizaje se requiere cierto grado de madurez orgánica y mental, cuando no orgánico-mental conjuntamente.

El aprendizaje escolar puede ser *principal* y *secundario*. *Principal* es el que está representado por la intención del profesor o por los objetivos consignados en los planes de estudio; *secundario* o *concomitante* es aquél en virtud del cual el alumno aprende más allá de lo que estaba previsto o programado. Influyen en ello factores tales como simpatía o antipatía por el profesor, agrado o desagrado hacia la materia; adaptación o inadaptación con relación a los trabajos en grupo; buenos o malos hábitos en la toma de apuntes, en el cuidado y conservación del material escolar, etc. Resulta fácil advertir que el *aprendizaje secundario* es, en muchos casos, más importante que el *primario*. De ahí la necesidad del profesor de adoptar las providencias que sirvan para mejorar las condiciones del trabajo escolar, y prestar mucha atención a lo que puede ocurrir *secundariamente* durante los trabajos escolares, para que el *aprendizaje secundario sea un aliado y no un enemigo del principal*.

3. Proceso del aprendizaje

El proceso del aprendizaje parece desenvolverse a través de las siguientes fases: *sincrética*, *analítica* y *sintética*.

a) FASE SINCRÉTICA Esta fase se refiere al momento en que el individuo recibe el

impacto de una nueva situación, la que puede provocarle un estado de perplejidad donde los elementos del conjunto situacional parecen estar yuxtapuestos, colocados uno al lado del otro, sin mucha lógica o significación aparente.

b) **FASE ANALÍTICA** En esta segunda fase las partes del todo percibido son analizadas separadamente. Cada parte, pues, en un verdadero trabajo de desmenuzamiento, es aprehendida en su individualidad y en sus relaciones con las partes próximas.

c) **FASE SINTÉTICA** En esta fase final, las partes son unidas mentalmente, con base en todo aquello que es fundamental para la formación de un todo mayor, comprensivo y lógico, que es el conjunto de la situación. Las partes, ahora, pierden sus detalles para ser aprehendidas en sus aspectos fundamentales, con relación a la situación total en que se encuentran insertas. De este esfuerzo mental de síntesis resulta la representación simplificada de todas las partes integradas en un todo.

4. Modos de aprender

El hombre aprende de tres maneras diferentes, que son: aprendizaje por reflejo condicionado, por memorización y por ensayo y error.

1° *Aprendizaje por reflejo condicionado.* El aprendizaje por reflejo condicionado es el más simple, y por eso mismo es el que se lleva a cabo en mayor cuantía. Consiste en sustituir un estímulo natural por otro artificial, a fin de obtener una respuesta similar a la alcanzada por el primero. El reflejo se adquiere recibiendo un estímulo original, que provoca respuesta específica, a la vez que se recibe otro estímulo que, naturalmente, no genera aquella respuesta. Luego de un número regular de repeticiones conjuntas de los dos estímulos, la sola presentación del estímulo neutro pasa a provocar la respuesta requerida. Es decir, el estímulo neutro o artificial produce una respuesta que antes no originaba y que no le es específica, sustituyendo el estímulo que la provocaba originariamente, o sea el estímulo específico. Resumiendo: el estímulo artificial pasa a reemplazar al específico en la obtención de la respuesta de este último.

2° *Aprendizaje por condicionamiento operante.* El condicionamiento operante es el que se establece cuando determinada forma de comportamiento es practicada por el individuo y, seguidamente, es gratificada o recompensada.

Si un niño recoge una cuchara del suelo y la coloca sobre la mesa y el acto es elogiado, tenderá a repetirlo siempre que encuentre otras cucharas caídas y también otros objetos de uso cuyo lugar natural no sea el suelo.

De tal suerte, el condicionamiento operante consiste en reconocer o gratificar formas de comportamiento, después de practicadas. El reconocimiento o la gratificación reforzará la disposición de repetir esos actos.

El estudio del condicionamiento operante se debe a B. F. Skinner, quien sobre esa base fundamentó la teoría de la *instrucción programada*.

La diferencia entre el *reflejo condicionado* y el *condicionamiento operante* reside en que, mientras el primero es involuntario, más comprometido con la emotividad (ansiedad) y cuya recompensa es anterior al comportamiento deseado, el segundo es más voluntario, involucra procesos mentales superiores y la recompensa es posterior al comportamiento, lo que lo torna más consciente.

Otra diferencia, y muy importante, estriba en que dentro del reflejo condicionado existe ya el tipo de comportamiento y lo que sufre alteración es el estímulo que lo produce. En el condicionamiento operante es posible llegar a tipos de comportamiento inéditos, no relacionados con estímulos naturales específicos.

3º Aprendizaje por memorización (saber de memoria). Este tipo de aprendizaje asigna importancia a la repetición de datos, números, sentencias o movimientos claramente definidos y que deben ser fielmente reproducidos. La memorización es necesaria para aprender; puede decirse que "todo aprendizaje es memorización", ya que lo que no sea conservado no será aprendido. Toda fijación e integración del aprendizaje no es más que un trabajo de memorización.

Lo que es condenable en la memorización es la importancia que ha puesto la escuela en ella, sobre todo en lo que concierne a retener aspectos exteriores de hechos o fenómenos, siempre en la esfera de las palabras, sin propiciar la *vivencia* o la *visión interior* de los mismos.

La memorización puede ser apreciada desde dos ángulos: *memorización mecánica* y *memorización lógica*. La *memorización mecánica* es aquella que acentúa las palabras y la superficie de los hechos, proceso al cual queda lamentablemente reducida una parte sustancial del trabajo escolar en todos los niveles. En este sentido estudiar no pasa de ser una mera memorización de puntos y más puntos del programa. La *memorización lógica* es la que valoriza no las palabras, sino la significación de las mismas y de los fenómenos, esto es, no la fijación pura y simple de la palabra sino el encadenamiento lógico de los hechos.

Es evidente que en el estudio hay necesidad de los dos tipos de memorización, de acuerdo con las circunstancias y exigencias del tema o del fenómeno. Empero, la acentuación mayor debe recaer sobre la *memorización lógica*, reduciendo al mínimo indispensable la *memorización mecánica*.

A las memorizaciones *lógica* y *mecánica*, debe agregarse una tercera: la *memorización creativa*.

La *memorización creativa* es la que, en cierto modo, se conjuga con las dos anteriores, poniendo énfasis en la asociación de los elementos retenidos por la *memoria mecánica* y elaborados por la *memoria lógica*, y logrando ajustes producidos por algo que antes no era conocido por el individuo, mediante un verdadero trabajo de creación.

En cuanto a la memorización propiamente dicha, es interesante destacar el valor que siempre ha tenido en la educación.

a) Durante mucho tiempo, aprender fue sinónimo de memorizar. Se tendía a

la aprehensión y fijación de las formas simbólicas del aspecto externo de aquello que representaba el saber, sin mayores preocupaciones en cuanto a la comprensión. Aprender, pues, era *saber de memoria* un tema o una lección.

b) Se comprendió tiempo después que aprender exige comprensión, de ahí que la escuela pasase a *permitir* que el alumno se expresase *con sus propias palabras* sobre un asunto estudiado. Desaparece la repetición mecánica de textos o de movimientos físicos y surge la comprensión de los mismos. Se llegó, así, al punto de que el profesor permitiese, en el caso de los textos, que fuesen explicados con las propias palabras de los alumnos, lo que representa, sin duda, un buen avance en la dirección de un auténtico aprendizaje. Se incentivaba, así, el uso de la *memoria lógica*, lo que implicaba confrontar los hechos con su significado y su estructura lógica.

c) Actualmente, en cuanto al uso de la memoria, hay una nueva y muy promisorio perspectiva, que consiste en su empleo dentro de la forma creativa. Ésta se propone hacer asociaciones inéditas, teniendo en vista el éxito ante una situación problemática. El uso de la memoria en forma *creativa* no insiste en la repetición propia de la manera *mecánica* o *lógica*, sino en el uso del *material retenido*, de modo inédito, creativo, a la vista de una situación problemática dada. Así, la *memoria creativa* procura sugerir nuevos usos para viejos materiales, nuevas formas de acción en sustitución de otras ya insuficientes, o nuevas formas de comportamiento para las situaciones inéditas que la vida va ofreciendo.

4° Aprendizaje por ensayo y error. Esta modalidad de aprendizaje resulta cuando el individuo es colocado frente a una situación problemática más compleja, que lo deje un tanto perplejo, de modo que inicie, entonces, un esfuerzo por vencer la dificultad en base a un tanteo o mediante tentativas de solución orientadas por un mínimo de discernimiento. El ensayo y error parece ser inducido, en parte, por la *analogía*. La situación problemática evoca, si bien remotamente, otra situación ya superada. La tendencia, delante de una situación inédita, consiste en aplicar la respuesta anterior. Con cada fracaso, la tentativa es modificada, en busca de adaptación a la nueva situación, y es en ese experimentar o ensayar donde el individuo va eliminando los movimientos infructuosos y conservando los que se revelan como eficaces, así sea parcialmente, hasta alcanzar una reacción plenamente satisfactoria. El sistema de ensayo y error puede ser aplicado en todos los tipos de aprendizaje, principalmente en el motor e intelectual. Algunos autores quieren ver en la propia *reflexión* una especie de ensayo y error, en la que los movimientos son sustituidos por ideas o conceptos.

5° Aprendizaje por demostración. El aprendizaje por demostración es el que se efectúa en el nivel de la comprensión, en que el intelecto va comparando lo que le es presentado por la evidencia de las relaciones lógico-formales o empíricas del hecho sometido a consideración. El intelecto, al no encontrar contradicciones en los elementos y en las fases lógicas del mismo, es inducido a aceptar los enunciados que se le proponen. La demostración puede ser más o menos activa. Es más activa cuando el individuo es instado a encontrar y

coordinar los pasos lógicos justificativos de un hecho. Es menos activa cuando el individuo solamente acompaña esos pasos elaborados y presentados por otro.

6° Aprendizaje por intuición. El aprendizaje intuitivo es el que se lleva a cabo por una visión del entendimiento, alcanzando la comprensión de un hecho en forma directa, sin el auxilio de intermediarios, como las formas del razonamiento, la demostración o la experiencia. El intelecto aprehende de una sola vez la esencia o la verdad de un hecho, independientemente de algún proceso lógico o empírico. Implica alcanzar el conocimiento sin *intermediarios*. Tal vez esos *intermediarios* existan inconscientemente y se sucedan con tanta rapidez que el sujeto no toma conciencia de ellos, o la mente siga caminos todavía no conocidos. La verdad es que pueden encontrarse alumnos *intuitivos* y *no-intuitivos*. En general, la escuela valoriza más a los alumnos que en sus procesos de aprendizaje ponen mayor énfasis en los procedimientos lógicos, sin tener muy en cuenta a los intuitivos.

7° Aprendizaje por reflexión. Parece ser el estadio más avanzado del ensayo y error, toda vez que deriva de una dificultad en cuya solución funcionan representaciones mentales usadas lógicamente, para comprender esa dificultad. En esa tentativa la mente va realizando un verdadero trabajo de ensayo y error con ideas y conceptos, a fin de hallar la solución o el quid del problema. Luego, al enfrentar una situación más compleja, se necesita seleccionar datos e intentar organizarlos, lo que es realizado por la reflexión. No hay que olvidar que todo trabajo de experimentación viene precedido de un ensayo mental, al que se denomina *de reflexión*. Este juego de escoger, comparar y ensayar respuestas intelectualmente es el camino del *aprendizaje por reflexión*.

5. Formas del aprendizaje

El hombre aprende a través de todo su ser, esto es, a través de todo su organismo y su mente al mismo tiempo. No hay aprendizaje puramente motor, emotivo o intelectual. El ser humano aprende a través de toda su *realidad existencial*. Lo que hay es predominio de la motricidad, emotividad o intelectualidad en este o en aquel aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje puede ser coordinado, en orden de complejidad, en tres formas: *motora, emocional e intelectual*.

1° *Forma motora* es la que evidencia los movimientos musculares y puede ser: *sensorio-motora* y *perceptivo-motora*:

- a) *sensorio-motora* es la que persigue habilidades motoras fácilmente automatizables y que pueden funcionar con un mínimo de control del pensamiento, como, por ejemplo, mantenerse de pie, gesticular, andar de un modo determinado, limpiarse los dientes, apretarse el cinto, etc.;
- b) *perceptivo-motora* es la que se propone alcanzar habilidades motoras pero más sujetas al control del pensamiento; requiere elección de estímulos y está sujeta a pequeñas y constantes adaptaciones, como en el caso del dibujo, de la escritura a

mano o a máquina, tocar el piano, usar ciertas herramientas o maquinarias, conducir vehículos, etc..

2° *Forma emotiva* es la que utiliza con mayor preponderancia la emotividad. Puede ser: *de apreciación, de actitudes e ideales, y volitiva*:

- a) *de apreciación*: tiende a capacitar al individuo para *sentir y apreciar* la naturaleza y las diversas formas de expresión del hombre;
- b) *de actitudes e ideales*: es también muy emotiva y procura alcanzar posiciones definidas que orienten el comportamiento. Las *actitudes* representan posiciones actuales de comportamiento, esto es, formas de reacción frente a circunstancias presentes, tales como la veracidad, la obediencia, la tolerancia, la honestidad, el respeto al prójimo, etc. Los *ideales* representan formas de comportamiento que deben ser alcanzadas, como puntos de convergencia de todos los esfuerzos del individuo. Los ideales se pueden situar en diversas esferas de los valores humanos, si bien los sectores más solicitados son el político, el filosófico y el religioso;
- c) *volitiva*: es la que se refiere al dominio de la propia voluntad, racionalización y socialización de los impulsos y deseos del ser humano. El aprendizaje volitivo tiene por objeto llevar al hombre a controlar su voluntad, de modo que no se convierta en un manojo de impulsos egoístas. Tiende, asimismo, a posibilitar al individuo el mantenimiento de una conducta de firmeza cuando su voluntad flaquea, a fin de no ser explotado por sus semejantes.

3° *Forma intelectual* es la que utiliza preferentemente la inteligencia. Puede ser *verbal, conceptual* y *de espíritu crítico*:

- a) *verbal* es la que procura aprender de memoria a reconocer nombres, fechas, hechos, relaciones, reglas, fórmulas, gustos, etc. Se puede decir que esta forma de aprendizaje utiliza la *memoria mecánica*;
- b) *conceptual*, es la que retiene hechos, relaciones y acontecimientos mediante la comprensión. Procura, así, fijar circunstancias y causalidades, pudiendo llegar a las abstracciones, definiciones o generalizaciones. Esta forma de aprendizaje apela en mayor grado a la *memoria lógica* y se refiere a los conocimientos de naturaleza teórica;
- c) *de espíritu crítico*. Esta forma otorga importancia a la asociación, comparación y análisis de ideas, circunstancias y hechos, a fin de extraer de ellos conclusiones lógicas, alejando en todo lo posible la influencia de la sugestión; es, en fin, la que se afirma en la reflexión y en el razonamiento.



6. Leyes del aprendizaje

Las pocas leyes que pueden ser encontradas en el ámbito del aprendizaje son, en su totalidad, pasibles de crítica; no obstante, pueden ofrecer una razonable comprensión para el proceso del aprendizaje. Las principales son: *ley de la predisposición, ley del efecto, ley del ejercicio y ley de la novedad*. A ellas se agrega la *ley de la vivencia*, que aún está en la fase de análisis para establecer si se trata o no de una ley.

1° *Ley de la predisposición* (o de la disposición). Esta ley dice que, cuando el organismo está dispuesto a actuar, le resulta agradable hacerlo; por el contrario, no hacerlo le resulta desagradable. Esta ley se adscribe al interés y, en última instancia, podría ser llamada "ley de la motivación". Evidencia la necesidad de que el profesor prepare el ánimo de los alumnos para los trabajos escolares a realizar, a fin de que los

mismos no se efectúen mecánicamente, puesto que si así fuera el aprendizaje producido sería escaso.

2° Ley de efecto. Esta ley expresa que el organismo tiende a reproducir las experiencias agradables y a no reproducir las desagradables. Agradables son las experiencias en las cuales el individuo tiene éxito, y desagradables aquéllas en las que fracasa. Esta ley podría llamarse *ley del éxito* y pone de manifiesto la necesidad de llevar al alumno a lograr resultados satisfactorios en lugar de reveses frecuentes en el trabajo escolar. Nada abate más al estudiante que los fracasos continuos.

3° Ley del ejercicio. La ley del ejercicio dice que cuando un estímulo provoca determinada reacción, el lazo que une el estímulo a la respuesta puede ser fortificado por el ejercicio. Esta ley, muy atacada por el *gestaltismo*, se ha revelado sumamente valiosa en la práctica escolar. Es claro que el ejercicio tiene que estar condicionado por circunstancias favorables para que no sea un mero repetir. El ejercicio, cuando es convenientemente llevado a cabo, conduce, efectivamente, a la eficiencia y a la perfección. Es, asimismo, útil para ayudar al organismo a madurar para determinados tipos de comportamiento. Muchas veces los resultados positivos alcanzados con el ejercicio no derivan solamente de él, sino de la madurez que el mismo proporciona al organismo. Otra virtud del ejercicio es que, prácticamente, la fijación del aprendizaje se realiza por su intermedio. No debe olvidarse que no basta aprender, sino también consolidar lo aprendido.

4° Ley de la novedad. Esta ley expresa que, en igualdad de condiciones, lo último que fue recordado será practicado y recordado con más eficiencia. Se muestra, así, la necesidad de que la escuela proceda a revisiones periódicas de lo que ya fue estudiado, para que no se pierda por olvido. De esta forma todas las disciplinas deberían proceder a revisiones de todo lo que sea tenido como básico y fundamental en sus programas y que ya ha sido estudiado, de modo que se fije mejor en el comportamiento del alumno y, poco a poco, vaya formando conjuntos mayores de cosas útiles.

5° Ley de la vivencia. Esta "tentativa de ley" se formula diciendo: para aprender mejor es preciso tener cierta vivencia de lo que se pretende estudiar. Quiere decir que el educando debe tener cierto tiempo de *vivencia* y convivencia con un tema, antes de pasar a estudiar otro. Únicamente con cierta *convivencia* con un tema el educando podrá "penetrar" en el mismo y ver las relaciones que lo sostienen, lo que le permitiera razonar sobre el mismo. No teniendo esta *vivencia*, esto es, cierto tiempo de trato con el tema, el aprendizaje será superficial, esquemático y nunca profundo y consciente.

La escuela debería ser un "taller de vivencias". Es difícil o casi imposible aprender únicamente por intermedio de palabras habladas o escritas, por lo cual la escuela tendría que propiciar *vivencias*, basadas en la propia realidad, de aquello que se pretende enseñar a los alumnos.

7. Condiciones del aprendizaje

Hay una serie de condiciones que pueden favorecer el aprendizaje y que, en consecuencia, deben ser tenidas en cuenta para no transformarlas en elementos negativos.

1° Edad. Toda edad es apta para el aprendizaje, a no ser aquéllas muy avanzadas en las que el individuo se encuentra en una fase regresiva y en las cuales el sistema

nervioso perdió toda su plasticidad, haciendo imposible cualquier nuevo aprendizaje. Las condiciones de esfuerzo y de atención, empero, son iguales para todas las edades. De los 7 a los 11, y de los 15 a los 35 años pareciera que el aprendizaje se lleva a cabo de una manera más efectiva, es decir, serían éstos los periodos de mayor capacidad de aprendizaje.

2° Condiciones fisiológicas. El estado del organismo es muy importante en el aprendizaje, pues si éste no está en condiciones normales, el rendimiento en los estudios será fuertemente perjudicado; ello ocurre en los casos de fatiga, de hambre y de dolencias o enfermedades.

3° Condiciones psicológicas. La emotividad, la atención, la inteligencia, el interés y el estado de ánimo pueden ser factores positivos o negativos para el aprendizaje. El exceso o la falta de emotividad pueden ser perjudiciales. Sin un mínimo de atención es casi imposible que se lleve a cabo el aprendizaje. Si bien es cierto que la atención depende en alto grado del interés, es también evidente que la incapacidad de concentración sobre determinado objeto torna precarios los resultados de cualquier estudio. La inteligencia es factor decisivo para el aprendizaje, principalmente en cuanto a las formas en que puede aprender un individuo; es, asimismo, decisiva en lo que concierne a la aprehensión y comprensión de las dificultades propuestas. Cuanto menor es el nivel mental, más penoso se torna el aprendizaje, en especial el de naturaleza predominantemente intelectual. El interés también es decisivo en el aprendizaje: él provoca la motivación, fuerza propulsora del esfuerzo requerido para aprender. Por último, debe ser considerado el estado de ánimo de quien aprende. Aunque todas las otras condiciones sean favorables, cualquier esfuerzo de aprendizaje será infructuoso si el estudiante pierde la confianza en sí mismo, o está demasiado preocupado por problemas ajenos a la escuela.

4° Repetición. Ésta es una exigencia básica, sobre todo cuando el alumno todavía no alcanzó la necesaria madurez para determinado aprendizaje, para la fijación de lo aprendido y, asimismo, para el aprendizaje de habilidades perceptivo-motoras.

5° Éxito. El éxito es imprescindible para el alumno que intenta nuevos aprendizajes. El educando debe ir obteniendo éxitos parciales que lo animen a persistir hasta alcanzar los objetivos finales de determinado aprendizaje. El éxito es importante en la predisposición del estudiante para encarar los trabajos escolares. No hay nada más aplastante que un fracaso, principalmente si éste se repite.

6° Buenas relaciones entre profesor y alumno. El profesor y el alumno deben entenderse, estimarse y respetarse. Muchos fracasos escolares se deben a las malas relaciones entre ambos, asumiendo, en estos casos, la sala de clase el aspecto de un "campo de batalla" más que de un local de trabajo y de educación.

8. Principios de economía en el aprendizaje

El aprendizaje escolar puede ser más eficiente si se cumple una serie de requisitos. Veremos a continuación algunos de ellos, que podrán ser multiplicados si se consideran las condiciones específicas de cada escuela.

1° Los programas de actividades de la escuela deberían ser más adecuados a la capacidad, necesidades y experiencia del alumno, y más ajustados a las realidades y necesidades de la comunidad.

2° Debe articularse, en el mayor grado posible, el aprendizaje escolar con las realidades comunitarias tomadas como punto de partida, a fin de que, al iniciarse aquél, el alumno obtenga las *vivencias auténticas* que le vayan dando conciencia del medio en que vive.

3° La escuela debe preocuparse por suscitar reacciones emotivas favorables al alumno, evitando resentimientos e inhibiciones.

4° Reconocer que cada alumno presenta condiciones propias de trabajo, tales como ritmo, fatigabilidad, mayor o menor necesidad de motivación, de ejercicios, etc.

5° Variar las técnicas de enseñanza; motivarlas y mantenerlas por medio de estímulos y refuerzos constantes.

6° Dar sentido de continuidad a los trabajos escolares, tanto en una como en todas las disciplinas, de modo que no se estudien unidades totalmente separadas de las otras, como en compartimientos estancos.

7° El ambiente escolar debe ser de libertad, amistad y comprensión, haciendo que el alumno alcance, cada vez en mayor grado, una mejor integración escolar y mayor confianza en sí mismo.

8° El interés del alumno es decisivo para el trabajo a realizar.

9° También el estado de ánimo es fundamental para el rendimiento del trabajo escolar.

10° El alumno mejora su rendimiento si conoce los objetivos a alcanzar y, asimismo, si está al tanto de los resultados parciales que va obteniendo y que pueden ser comparados con sus propios resultados y con la media obtenida por la clase.

11° Contribuye a la eficacia del aprendizaje practicarlo según las formas efectivas de uso del conocimiento, y no recurriendo a la forma del "haz de cuenta que..."

12° La forma de presentar el material de aprendizaje debe depender del propio tipo de material y de su uso efectivo en la vida práctica y, más propiamente, del tipo de alumno, a fin de que las actividades escolares tengan mayor sentido de realidad.

13° En el comienzo del aprendizaje debe darse más importancia a la *exactitud* que a la *velocidad*.

14° El ejercicio es necesario para favorecer la maduración del alumno en ciertos tipos de aprendizaje, y también para fijar lo aprendido:

- a) los ejercicios no deben sobrepasar los 50 minutos, ni deben durar menos de 10 minutos;
- b) los ejercicios deben guardar intervalos, más frecuentes al comienzo y más espaciados a medida que se avanza en el aprendizaje.

En cuanto a la *fijación del aprendizaje*, es bueno recordar que:

- 1. El olvido es más rápido inmediatamente después del estudio que más tarde.
- 2. El estudio intensivo y las revisiones con intervalos cada vez mayores facilitan la retención.
- 3. Los materiales ricos en asociaciones son conservados por un lapso mayor que el ofrecido por asociaciones escasas, siempre que las circunstancias sean las mismas.
- 4. La forma de organización del material aprendido parece ser el factor decisivo en la retención.

5. Lo que sea más significativo es aprendido de manera más rápida y olvidado más lentamente.
6. El aprendizaje motor parece ser más duradero que el intelectual.

9. Normas del aprendizaje motor

El aprendizaje motor es de importancia decisiva en la enseñanza de la escritura, de la educación física y de una enorme suma de habilidades técnico-profesionales. Insertamos, a continuación, algunas recomendaciones para que el aprendizaje motor se efectúe de una manera más eficiente.

1° Para enseñar una habilidad es preciso:

- a) indicar y explicar el propósito, el uso y la naturaleza de la tarea, lo que permite al alumno hacer un "ensayo mental" del ejercicio antes de intentar ejecutarlo;
- b) mostrar y demostrar cómo se ejecuta la tarea, por medio de gráficas, proyecciones, dibujos, observaciones directas, movimientos en *cámara lenta*, etc.;
- c) al pasar a la práctica, es bueno que los alumnos tengan una "hoja de instrucciones" donde se indiquen todas las particularidades de la tarea, advertencias, etc., principalmente referidas a los posibles peligros;
- d) el alumno debe ser llevado a criticar el trabajo realizado, a fin de encontrar por sí mismo los errores y deficiencias y, por medio del diálogo, ser conducido a localizar, en la medida de lo posible, las normas de recuperación de yerros y deficiencias.

2° Los períodos de práctica deben tener buen comienzo, con *explicaciones y demostraciones* suficientemente claras.

3° El profesor debe estar atento a los errores del alumno, a fin de evitar que los mismos se fijen.

4° La atención del alumno debe estar más volcada hacia los *resultados* que hacia los movimientos particulares del ejercicio.

5° Las tareas más complejas deben permitir cierta libertad de técnica de la ejecución al alumno, para que éste encuentre su mejor modo de trabajar.

6° Las tareas ricas de movimientos o dificultades deben ser repetidas mayor número de veces que las demás; esos movimientos o partes difíciles pueden ser practicados por separado, con la condición de que, seguidamente, el ejercicio sea ejecutado en su totalidad.

7° Las partes más difíciles pueden ser practicadas y demostradas lentamente para una mejor aprehensión de ciertas particularidades, pero, de inmediato, el ejercicio debe ser ejecutado en su totalidad y a su *velocidad natural*.

8° No debe olvidarse, empero, que la tendencia debe ser la de *realizar*, en la medida de lo posible, las tareas tal como ellas son en la realidad.

9° **PRÁCTICA.** Esta exigencia es básica para la fijación del aprendizaje y la adquisición de eficiencia en habilidades motoras, pero es preciso prestar atención a lo siguiente:

- a) el hecho de repetir por repetir no provoca perfeccionamiento alguno, ya que la repetición debe ser querida por el alumno;
- b) los ejercicios deben ejecutarse con voluntad de progresar;
- c) las prácticas deben ser espaciadas, sin olvidar que cuando resultan muy frecuentes o muy espaciadas, son de escaso efecto;
- d) los períodos de práctica deben ser, al comienzo, cortos y frecuentes, teniendo en cuenta no sobrecargar al alumno y, al mismo tiempo, familiarizarlo con la tarea antes de encarar su avance en el proceso del aprendizaje; más tarde, los períodos pueden ser más extensos y, a la vez, más espaciados;
- e) los períodos de práctica, al comienzo, deben perseguir la *calidad*; después, la *rapidez*;
- f) a no ser en casos excepcionales, los períodos de práctica no deben sobrepasar los 50 minutos ni deben ser inferiores a los 10;
- g) las prácticas, para ser útiles, deben enfocarse con decisión e intensidad.

10° En síntesis, se pueden sugerir las siguientes normas para la adquisición de habilidades:

- a) explicar, mostrar y cerciorarse de que el alumno tiene una idea general de lo que va a ejecutar;
- b) verificar si el alumno reconoce el valor de la habilidad que va a ejercitar y si desea adquirirla;
- c) prestar atención a la tarea como un todo, aunque se la tenga que dividir de acuerdo con cada caso para una mejor aprehensión y perfeccionamiento;
- d) avanzar despacio, para dar tiempo a que el alumno se familiarice con la tarea y le confiera una mejor organización mental;
- e) perseguir, en primer lugar, calidad, buena ejecución; después, cantidad o rapidez;
- f) no sobrecargar a los principiantes;
- g) establecer períodos cortos y frecuentes al comienzo; más largos y espaciados después;
- h) explicar, mostrar y demostrar, pero dejando que el alumno encuentre su propia "técnica" en las tareas más complicadas;
- i) ayudar a que el alumno encuentre, analice y supere sus propias dificultades;
- j) identificar las causas de estancamiento en una tarea, a fin de removerlas para que el alumno pueda alcanzar su límite máximo de perfección y eficiencia.

10. Normas del aprendizaje emocional

El aprendizaje emocional se lleva a cabo con preferencia a través de situaciones que suscitan estados agradables o de satisfacción íntima, por encima de las lecciones o de los trabajos puramente intelectuales. El reflejo condicionado, las situaciones que favorecen la sugestión, la repetición de experiencias deseables, la reflexión basada en comparaciones y, sobre todo, la vivencia de situaciones auténticas que reúnen comportamientos, valores, actitudes y

propósitos inmediatos, son los medios más eficientes para efectivizar el aprendizaje emocional en sus aspectos referentes a la apreciación, actitudes ideales y volición.

A continuación damos algunas normas para la efectivización de esta forma de aprendizaje:

1° Propiciar oportunidades de observación de trabajos, comportamientos y otras formas de expresión emocional, para que el educando las compare, teniendo en vista la importancia de estimularlo para que adquiera determinados valores y, sobre esa base, se modifique o se supere.

2° Crear situaciones sugestivas que favorezcan la aprehensión y fijación de ciertos principios de vida relacionados con el buen gusto, el comportamiento social y la determinación personal.

3° Favorecer la repetición, en forma espontánea, de las situaciones antes mencionadas.

4° En el caso específico de la *apreciación*:

- a) favorecer visitas a exposiciones de arte, seguidas de discusiones;
- b) incentivar la realización de exposiciones de trabajos realizados por los alumnos. Éstas no solamente favorecen el desenvolvimiento del sentimiento estético, sino que, además, estimulan el desarrollo del espíritu crítico;
- c) promover audiciones musicales precedidas de explicaciones técnicas y seguidas de apreciaciones estéticas;
- d) incentivar la participación de los alumnos en los planes de decoración de la escuela, tanto para la vida cotidiana como para los momentos festivos;
- e) promover concursos escolares referidos a la urbanización de determinados trechos abandonados de la misma comunidad;
- f) estimular, por medio de los órganos de actividades extraclase, la producción artística del alumno, en los sectores de sus preferencias;
- g) promover excursiones que lleven al contacto con la naturaleza, seguidas de apreciaciones escritas u orales de los paisajes observados.

5° En cuanto al aprendizaje de *actitudes* (disposiciones más o menos permanentes de reacción frente a situaciones que impliquen valores morales, sociales, políticos, filosóficos o religiosos) e *ideales* (disposición interior que lleva a realizar en sí cierto tipo de valores culturales o de alcanzar determinados objetivos de vida), todo indica que los mejores caminos son:

- a) impregnar (sin saturar) el ambiente escolar de las actitudes e ideales que la educación tiene en vista para sus alumnos;
- b) la dirección de la escuela y el cuerpo docente deben vivir dichas actitudes e ideales dentro y fuera de la escuela, de modo que eviten las contradicciones y ofrezcan un ejemplo constante a los alumnos;
- c) orientar hacia la lectura y comentario de la biografía de personas que encarnen las actitudes e ideales que se pretenden realizar;
- d) estudiar y comentar, por medio de la orientación educacional y con el auxilio del cuerpo docente, a las figuras que ennoblecieron, con su esfuerzo y dedicación, el campo de las diversas disciplinas del plan de estudios;

- e) orientar el teatro estudiantil a montar piezas de **gran tenor humano** en las que resalte el valor de las actitudes dignas y de los ideales que orientan la existencia humana;
- f) hacer que los alumnos asistan a filmes de la misma naturaleza, seguidos de debates;
- g) apreciar y discutir acontecimientos de la comunidad, en que los alumnos sean estimulados a que emitan su opinión. El periódico es una excelente fuente para la sugestión de temas de esa índole;
- h) auscultar las aspiraciones de los alumnos, de manera que la escuela pueda ayudarlos a establecer sus ideales de vida, de manera elevada más realista.

6° Con referencia al aprendizaje **volitivo**, si bien está claro que las situaciones ya enumeradas contribuyen a realizarlo, es, no obstante, aconsejable:

- a) encomendar a los alumnos **tareas reales**, cuya ejecución suponga algunas limitaciones para ellos; los esfuerzos y el autocontrol de los alumnos deben ser destacados una vez que los lleven a cabo;
- b) encomendar tareas –luego de interesar a los alumnos en ellas- con apariencia de fáciles, pero que exijan mayores esfuerzos que los previstos. En este caso, y si fuere necesario, el profesor podrá prestar discreta asistencia a sus alumnos para que no fracasen y venzan los obstáculos propuestos;
- c) propiciar actividades de dificultad creciente para que los estudiantes se acostumbren, progresivamente, a dar de sí esforzándose y adquiriendo confianza personal;
- d) encomendar, de vez en cuando, tareas de la entera responsabilidad del alumno; el profesor debe demostrarle que tiene confianza en él, en su capacidad y, principalmente, en su sentido de la responsabilidad. Al apreciar los resultados de las tareas el profesor no debe atenerse a los éxitos, sino fundamentalmente a los esfuerzos desplegados por el alumno. Son estos esfuerzos, sobre todo, los que deben ser exaltados y premiados;
- e) crear situaciones variadas dentro y fuera de la clase, dentro y fuera de la escuela, para que los alumnos trabajen en grupo, propiciando así oportunidades para que se coordinen con sus compañeros, profesores y otras personas de la comunidad, para lo cual es siempre necesario un control de la propia voluntad.

11. Normas del aprendizaje intelectual

El aprendizaje intelectual tiende a retener informaciones y símbolos, aprehender un hecho o reunir un grupo de ellos a través de algo que los identifique y, asimismo, procura alcanzar nuevos conocimientos y criticar su validez, debiendo, para ello, hacer uso de la memorización mecánica, de la memoria lógica acompañada de la abstracción y la generalización, y de la reflexión o raciocinio.

Este tipo de aprendizaje consiste en retener informaciones, datos o hechos de manera memorística o de manera lógica u orgánica. Supone, también, la ejercitación de la mente en las formas deductiva, inductiva y analógica, con el

objeto de alcanzar nuevos conocimientos deducidos de premisas, inducidos de casos particulares o percibidos por comparación.

1º En lo tocante al *aprendizaje verbal* o de *memorización mecánica*, todo indica que éste es alcanzado en forma más eficiente por medio de la repetición pura y simple o de la repetición en situaciones problemáticas diversas. Los siguientes procedimientos suelen dar buenos resultados para la memorización mecánica que, en muchas ocasiones, se hace necesaria:

- a) al alumno que debe memorizar mecánicamente algún tema es importante concederle cierto tiempo para la *familiarización* con el material que va a ser fijado;
- b) cuando los elementos a ser fijados fuesen pocos, debe procederse a un trabajo de *aprehensión global*, intentando repetirlos, una vez leídos, en cierto orden. Para la lectura de los elementos, es bueno *tratar* de formar un solo conjunto con todos ellos, sea por medio de la *grafía*, de la *fonética*, o por cualquier otra característica. La repetición constante al comienzo, y más espaciada después, suele dar buenos resultados;
- c) cuando los elementos sean numerosos, es importante agruparlos de acuerdo con alguna característica común. Si eso no resulta posible, se puede dividir el conjunto en partes *aprehensibles* como un todo, y memorizarlas por separado. Una vez memorizadas separadamente, hay que intentar repetir las de una sola vez, en un solo conjunto, pero en el orden en que fueron fijadas;
- d) es importante hacer ejercicios, cuando éstos sean viables, en que los elementos a ser memorizados entren en formas problemáticas y en situaciones diversificadas; esto ayudará a dar sentido a los mismos o, por lo menos, a familiarizarse con ellos;
- e) pasada la fase de mayor esfuerzo de memorización y teniendo ya un conjunto fijado, no debe omitirse su repetición de vez en cuando, en un proceso indispensable de *evocación* o de *reaprendizaje*.

2º Teniendo en cuenta el *aprendizaje conceptual* o de *memorización lógica*, lo esencial es la *aprehensión* del contenido, de la articulación lógica de los elementos y no tanto del aspecto exterior y material de los mismos. No interesan tanto los elementos de la comunicación, sino el sentido de la misma como estructura lógica y comprensiva. El reconocimiento de caracteres comunes en diversos fenómenos, el descubrimiento de algo que une elementos diversos, es también un tipo de aprendizaje conceptual a través del cual la mente hace uso de la *abstracción* y de la *generalización*: de la *abstracción*, cuando aísla el aspecto común de los fenómenos o elementos, y de la *generalización*, cuando los une comprensivamente en una clase común, por medio del concepto. De una u otra forma, el aprendizaje conceptual procura la comprensión, la visión de lo que es propio a un hecho o a un grupo de hechos, reuniéndolos o coordinándolos lógicamente y comprensivamente. El aprendizaje *conceptual* puede efectivizarse mejor, según las siguientes normas:

- a) de modo global, cuando el tema a ser *aprehendido* no sea ni muy extenso ni muy complejo; entonces, la lectura o la toma de contacto con el hecho a estudiar como un todo facilita la comprensión;
- b) no obstante, si la lectura o el hecho a ser *aprehendido* fuese demasiado extenso y complejo, lo mejor es dividirlo en partes, que serán estudiadas

separadamente para de inmediato ser reunidas en un todo lógico y coordinado. Antes de la división del conjunto en partes, es necesario que el mismo sea bien examinado, de manera que sea posible proceder a su división en partes lógicas y significativas, lo que facilitará la aprehensión de las mismas;

- c) resulta siempre un buen procedimiento hacer esquemas o resúmenes en los cuales son destacadas las partes esenciales del hecho en estudio, despojándolo de los accesorios sin importancia;
- d) la observación de un fenómeno, el análisis del mismo en partes significativas, así como su descripción oral y escrita –principalmente escrita–, facilitan mucho la memorización lógica;
- e) no debe olvidarse que la visión preliminar del conjunto, antes de entrar en el análisis o sistematización de sus partes significativas, facilita su comprensión;
- f) la práctica de hacer síntesis de conjuntos estudiados en sus partes suele dar buenos resultados.

3º El aprendizaje *crítico, reflexivo* o de *raciocinio* puede ser orientado de la siguiente manera:

- a) una vez presentado un hecho, hacer que el alumno extraiga conclusiones o consecuencias posibles;
- b) al presentar un tema mediante la forma expositiva, estimular al alumno para que exteriorice sus dudas acerca del mismo;
- c) durante la exposición o cualquier otra forma de presentación del tema, proponer a la clase, en todas las ocasiones propicias, cuestiones que exijan interpretación de los elementos del tema ya presentado;
- d) al presentar algunos elementos temáticos, orientar a la clase para que encuentre diferencias o semejanzas entre los mismos;
- e) orientar a los alumnos para que efectúen comparaciones entre conceptos, teorías y, asimismo, autores;
- f) proponer, siempre que sea posible, problemas en los cuales los alumnos deban analizar una situación, buscar una solución y, una vez encontrada, verificar su conveniencia o inconveniencia. En cuanto a los problemas, es recomendable seleccionarlos para que se ajusten a la situación de enseñanza de acuerdo con las posibilidades de la clase, de modo que sean presentados en orden progresivo de dificultades. No deben presentarse problemas atípicos o de mucha complejidad si el tema no ha sido convenientemente estudiado. A medida que los alumnos vayan venciendo las dificultades, se irán motivando y, a la vez, cobrando confianza en su propia capacidad junto con la necesaria eficacia en el modo de razonar;
- g) aprovechar los errores de los alumnos para que reflexionen acerca de ellos, esto es, hacer de los errores un material activo de reflexión y rectificación de los procesos del razonamiento, y no un motivo de humillación y de amenaza;
- h) habitar a los alumnos a ponderar debidamente, de manera clara y precisa, las situaciones y elementos con que va a trabajar;
- i) orientar a los alumnos a que lleven a cabo un examen lo más exhaustivo posible de los datos y argumentos enfocados, de modo que sean percibidas otras facetas del tema en estudio, ocultas hasta entonces;

- j) encaminar al alumnado para que realice observaciones con relación a los fenómenos estudiados por las diversas disciplinas, de suerte que se lo habitúe a ver los hechos y situaciones de manera objetiva. Después de esas observaciones, hacer que los alumnos estructuren y critiquen el material recogido;
- k) por último, hacer que todos estudien un determinado asunto común y, sobre la base del mismo, promover discusiones y debates como forma de desarrollo del razonamiento y, con éste, del espíritu crítico.

12. Normas del aprendizaje creativo

El aprendizaje creativo es una preocupación reciente en las meditaciones de los educadores; empero, su importancia se ha acrecentado mucho debido a dos razones:

- a) por ofrecer las más amplias posibilidades de realización y desenvolvimiento de la personalidad del educando;
- b) por representar la posibilidad de propiciar formas de acción que sirvan a las nuevas y crecientes necesidades sociales.

Insertamos a continuación algunas sugerencias para favorecer el aprendizaje creativo y también el desarrollo de la capacidad creadora. Tales normas de aprendizaje creativo pueden ser aplicadas en el ámbito de cualquier tipo de aprendizaje:

- a) durante el proceso del aprendizaje creativo, es indispensable que exista un máximo de libertad de expresión, sin represiones ni ridiculizaciones por parte de los profesores y de los propios alumnos, habida cuenta de que es muy común el hecho de que los educandos ridiculicen a sus compañeros. Ésta es una condición básica y fundamental: los alumnos deben poder expresarse con toda espontaneidad, sin que llegue a causar asombro al profesor cualquiera de sus sugerencias, por absurda que parezca;
- b) crear situaciones problemáticas de las más variadas, entremezcladas con otras actividades escolares. Es aconsejable que el profesor sugiera actividades creativas, siempre que advierta en los alumnos cansancio o desinterés por las actividades comunes;
- c) presentar a la clase objetos de uso corriente y pedir sugerencias que permitan hacerlos más prácticos, eficientes y bellos;
- d) presentar a la clase ciertos materiales fuera de uso, como, por ejemplo, bombillas de luz quemadas, estilográficas gastadas, tapitas de cerveza, etc., para que los alumnos sugieran posibles usos de las mismas;
- e) presentar normas de vestuario escolar, de organización de una actividad extraclase cualquiera, y pedir que se sugieran formas diferentes para encajarlas;
- f) pedir sugerencias acerca de cómo procederían los alumnos y qué normas indicarían para el funcionamiento de la escuela, si ellos fuesen profesores o directores;

- g) recabar sugerencias de organización que difieran de las usuales para una fiesta de graduación, una exposición o una excursión escolar;
- h) proponer cuestiones problemáticas variadas y solicitar a los alumnos que presenten sugerencias para su adecuada solución;
- i) aumentar o disminuir el tamaño de ciertos objetos o considerarlos como si fuesen de un material diferente del que en realidad están hechos, preguntando qué podría ocurrir si eso fuese efectivamente así;
- j) escribir acerca de un objeto, un acontecimiento, un fenómeno o una teoría y, si se lo considera oportuno, hacer lo mismo por medio de exposiciones orales;
- k) orientar hacia la observación de algo interesante en determinada circunstancia, pidiendo la anotación de los detalles más simples;
- l) intentar ver los hechos, teorías, casos, etc., por el *envés*, por su contrario, e imaginar, entonces, *cómo ocurrirían las cosas*.

13. Transferencia del aprendizaje

La transferencia del aprendizaje consiste en la posibilidad de que el aprendizaje de un determinado contenido interfiera favoreciendo o dificultando el aprendizaje de otro contenido.

En términos educacionales, la transferencia del aprendizaje consiste en la posibilidad de que pueda ser aplicado en la vida práctica, fuera de la escuela, aquello que ha sido aprendido en los bancos escolares.

El problema de la transferencia es, pues, de suma importancia, dado que "el objetivo fundamental de la enseñanza consiste en producir cambios deseables en el comportamiento, que se transfieran a otras situaciones".¹

Hace siglos, escribió Séneca con la mayor objetividad: "Aprendemos. no para la escuela, sino para la vida".

Sería mejor decir: *es preciso educar con la vida*.

En el pasado, el problema de la transferencia se relacionaba con la concepción de que la vida mental estaba constituida por facultades mentales como la atención, el razonamiento, la memoria, la observación, la imaginación, etc. Guardaba analogía con lo que se verifica en el campo de la educación física: si un músculo es ejercitado, se torna más fuerte y mejor desarrollado y puede ser utilizado con más eficiencia, cuando sea necesario, para el desempeño de *cualquier tarea* en la cual tenga aplicación. Análogamente, por ejemplo, la memoria, si se ejercitaba en retener puntos relativos al programa de Historia, se tornaría más capaz y podría guardar más eficientemente los datos de cualquier área de conocimientos. Otro ejemplo es el siguiente: si el razonamiento era ejercitado en la demostración de teoremas, también podría ser aplicado, con éxito, en la resolución de problemas de cualquier naturaleza.

¹ Blair, M. Glein; Jones, R. Stewart; Simpson, Ray H.. *Psicología educacional*, pag. 319. (Versión castellana.) Rosario, República Argentina, Editorial La Medica.

Y la escuela se volvería vacía, sin contenido, toda vez que estaría más empeñada en desenvolver *formalmente* las facultades mentales, puesto que éstas podrían ser aplicadas exitosamente –después de su desarrollo– en cualquier sector de actividades.

Las experiencias demostraron lo improcedente de esta concepción, y fueron propuestos nuevos rumbos a fin de encontrar una fórmula para efectivizar realmente la transferencia del aprendizaje, principalmente en el sentido de que todo lo que sea aprendido en la escuela no se use solamente en el ámbito escolar, sino, fundamentalmente, fuera de él a fin de que el alumno pueda resolver situaciones inéditas que puedan suscitársele en la vida cotidiana.

Otros estudios acerca de este punto fueron realizados y todo indica ahora que el currículo escolar, el contenido de sus programas y los métodos didácticos tienen muchísima importancia en la transferencia del aprendizaje.

Los currículos deben ajustarse a las exigencias sociales; el contenido de sus programas debe ser funcional y rico en motivos y experiencias similares a aquéllas para las cuales se desea la transferencia; y los métodos deben acentuar la investigación y la adecuada comprensión de lo que se está estudiando.

Insertamos algunas recomendaciones que, a través de la acción didáctica, pueden facilitar la transferencia de lo aprendido:

1. Utilizar en la motivación —y en el mismo estudio— siempre que sea posible, situaciones reales, o extraídas de la vida, lo que equivale a decir que toda enseñanza debe inspirarse en la vida real. .
2. “Enseñar las cosas de la manera en que son empleadas.”²
3. Conducir los trabajos escolares de modo que se facilite la generalización.
4. Estudiar bien lo que está siendo tratado, habida cuenta de que una buena comprensión facilita la transferencia.
5. Utilizar en la enseñanza métodos y técnicas que lleven hacia la observación, la comparación y la generalización. La investigación, las discusiones, exploraciones, el espíritu crítico y la creatividad contribuyen también a la transferencia.
6. Relacionar las disciplinas entre sí. La enseñanza integrada es uno de los factores decisivos para la transferencia.

14. Recomendaciones acerca del aprendizaje escolar

Según Combs y Snygg,³ es necesario tener en cuenta una serie de circunstancias que favorecen la realización satisfactoria del aprendizaje en la escuela:

1° El principal motivo de las situaciones de clase es, para el alumno, la necesidad de autovaloración y el sentimiento de aceptación social.

²Ellis, Robert S., *Psicología Educacional*. CEN, pág. 123.

³Combs, Arthur W., y Snygg, Donald, *Individual Behavior*. Nueva York, Oswege.

2° Las actividades y técnicas que deriven en éxito y aumento del sentimiento de autovaloración deben ser repetidas; no así las que confluyen en fracaso y humillación.

3° El escolar colocado frente a situaciones de frustración encontrará soluciones sólo si es debidamente preparado y estimulado; en caso contrario, intentará fugarse o evadirse del problema.

4° El alumno estará en condiciones de aprender nuevas técnicas o conocimientos siempre que los mismos no le sean totalmente extraños. Cualquier alumno podrá revelarse incapaz de aprender frente a situaciones del todo extrañas para él.

5° Intentar enseñar antes que el alumno esté en condiciones de aprender (motivación y, principalmente, maduración) no sólo constituye una pérdida de tiempo, sino que podrá dar lugar a inhibiciones que pueden perjudicar futuros aprendizajes.

6° El hábito no es necesariamente causa de acción. Actos y técnicas son repetidos solamente cuando contemplan necesidades. En consecuencia, el hábito no es producto de la repetición, sino del éxito.

7° La repetición no es un factor de aprendizaje. Es cierto que existen situaciones como las que se refieren al desarrollo de nuevas habilidades motoras o a nuevas técnicas de solución de problemas, distintas de las usadas hasta entonces y que exigen tentativas previas. En tales circunstancias, los escolares realizan tentativas (repeticiones) antes de encontrar una solución adecuada para el problema. Pero las repeticiones efectuadas por el alumno que siente la necesidad de resolver un problema son muy distintas de las repeticiones que impone el profesor. En caso de imposición, si el alumno no progresa y, por el contrario, siente que va a fracasar, la consecuencia será que busque una técnica de evasión.

8° Puesto que la finalidad de la escuela consiste en desenvolver al máximo las capacidades de cada escolar como miembro feliz y productivo de la sociedad, la prueba real del éxito no reside en la manera de cómo puede el alumno discurrir acerca de técnicas o en el modo de usarlas en la situación didáctica, sino en el grado de su propia utilización frente a las situaciones reales de la vida.

9° El aprendizaje de cualquier asunto puede provocar la formación de actitudes con relación al maestro, a la escuela, al tema, a los compañeros, a la sociedad, y a sí mismo (aceptación o rechazo); por ello, la manera de formar dichas actitudes tiene más importancia que aquello que se enseña.

10° Las habilidades serán mejor fijadas y utilizadas si son aprendidas en las mismas condiciones en que serán usadas en la vida real.

11° Los asuntos deben ser motivados y presentados de tal forma que en cada escolar se produzca un sentimiento de orgullo y de satisfacción una vez logrado su dominio. Esto presupone, por parte del profesor, plena conciencia de las diferencias individuales de sus alumnos, y asimismo, de la experiencia anterior de cada uno. Así, debe existir planeamiento de actividades escolares, en función de cada estructura individual, a fin de posibilitar la realización de un variado programa de experiencias que atienda a cada escolar, con el objeto de llevarlo al éxito en su trabajo.

12° Dado que la cooperación constituye una característica necesaria e imprescindible a todos los miembros de la sociedad, parece sumamente deseable la promoción de actividades cuyo éxito solamente pueda alcanzarse mediante el esfuerzo colectivo.

13° El programa ideal sería aquél en el cual la gradación de las experiencias fuese de tal modo adecuada que en ninguna circunstancia se hiciese necesaria la repetición. Es probable que un programa así jamás sea logrado. Se puede asegurar, no obstante,

que un programa que exija muchas repeticiones esté en contradicción con la idea de un desarrollo normal del escolar, toda vez que de las repeticiones pueden derivar técnicas de evasión más que un control y dominio de situaciones problemáticas. Si un escolar fracasa en la tentativa de desenvolver una actitud o habilidad adecuada a una simple situación, lo correcto es propiciar nuevas oportunidades de experiencia, en condiciones diferentes de aquéllas en que experimentó el fracaso.

15. El aprendizaje según la fase evolutiva

La manera de aprender del ser humano es prácticamente la misma en todas las edades, pero, no obstante, todo indica que hay preponderancia de ciertas formas de aprendizaje según la fase evolutiva. Así, en las primeras edades, el aprendizaje se lleva a cabo con marcado predominio del reflejo condicionado; en la adolescencia y la adultez, el modo más compatible es el de ensayo y error, debido a la capacidad de abstracción alcanzada con la adolescencia.

Las principales diferencias entre niños, adolescentes y adultos parecen ser, aproximadamente, las siguientes:

1ª Diferencia en la experiencia previa. Los niños y adolescentes tienen menos posibilidades de articulación con la experiencia anterior que los adultos, de ahí la necesidad de propiciarles mayores oportunidades de experiencias para que tengan vivencias de los nuevos temas y se *familiaricen* con ellos.

2ª Los niños tienen menos capacidad de prever y planear que los adolescentes y adultos. A éstos se les puede enseñar mostrándoles objetivos remotos, lo que es de muy difícil logro con los niños.

3ª Los niños tienen menos capacidad de selección que los adolescentes y adultos, y ello obedece a que poseen menor capacidad de abstracción. Acaso sea ésta una de las razones por las cuales los niños encuentren que es más fácil *memorizar* un conjunto que analizarlo para extraer del mismo lo esencial o bien para organizarlo lógicamente.

4ª Los niños y adolescentes sufren mayores alteraciones en su comportamiento que los adultos debido al proceso de maduración a que están sometidos. Así, mientras el comportamiento del adulto es más estable, lo es menos el del adolescente y menos aún el del niño.

5ª El niño se fatiga con mucha más facilidad que el adolescente y éste más que el adulto, por lo cual es de suma importancia considerar este aspecto para planear las actividades escolares en lo que concierne a su motivación, intensidad y duración.

6ª La atención del adulto es mucho más estable que la del niño y la del adolescente. Ésta es una de las razones de la mayor capacidad de aprendizaje del adulto. Esta característica obliga a pensar en un mejor planeamiento de la motivación del esfuerzo, tanto en las escuelas primarias como en los establecimientos de enseñanza media.

7ª Por su menor control de las actividades volitivas, el niño está más predispuesto a desviarse de una actividad, sustituyéndola por otra, ya que, asimismo, su atención es atraída fácilmente por cualquier estímulo. No ocurre lo mismo con el adolescente y el adulto, que tienen mayor capacidad de determinación. De ahí la necesidad de rodear a las actividades escolares primarias de condiciones especiales para que no se desvíe la atención de los estudiantes.

8° El adolescente y el adulto ofrecen una característica común, que facilita en buena medida el aprendizaje. Es mayor su capacidad de retención no sólo en cantidad, sino, además, en durabilidad. Como no ocurre lo mismo con los niños, fácil resulta percibir que las recapitulaciones deben ser más frecuentes en la escuela primaria que en otros niveles de enseñanza. Fórmulas, señales, símbolos y otros elementos necesarios para el trabajo escolar en la escuela primaria deberían estar constantemente expuestos, al alcance de los niños, para reverlos y utilizarlos cuando se necesitase de ellos.

9° El niño es mucho más sugestionable que el adolescente y éste mucho más que el adulto. Esta mayor sugestionabilidad del niño hace de la escuela primaria un campo propicio para que le sean inculcadas determinadas formas de comportamiento, necesarias para una sana convivencia social. El niño es de más fácil persuasión acerca de la conveniencia o inconveniencia de ciertos comportamientos, y vive una etapa en la cual resulta más fácil la formación de hábitos y actitudes deseables. Para el adolescente y el adulto, en lugar de la sugestión deben sistematizarse argumentaciones de naturaleza lógica, de modo que puedan ser alcanzados los objetivos previstos. No debe olvidarse que la adolescencia, debido a su carácter *emotivo y lógico*, es la edad propicia para la instilación de ideales. Además, las escuelas en todos sus niveles, principalmente la media, deben estar impregnadas de ideales. Puede decirse que el adolescente también se *alimenta de ideales*.

10° El niño tiene menos facilidad de efectuar asociaciones, síntesis, enfoques conceptuales, descubrimiento de semejanzas y diferencias, y ello es debido a su menor capacidad de abstracción con relación al adolescente y al adulto. De esta característica se infiere que es mínima la posibilidad de transferencia del aprendizaje en la escuela primaria, cosa que no ocurre en otros niveles en los que éste es más viable, sobre todo en el superior. Conclúyese que las escuelas media y primaria deben enseñar, principalmente, de acuerdo con las cosas que pasan en la realidad.

11° El niño está en condiciones de olvidar mucho más fácilmente que el adolescente y el adulto las experiencias desagradables. No obstante, no debe dejarse de lado el hecho de que si la experiencia desagradable es muy intensa, puede provocar resentimientos duraderos en el niño; de un modo general, empero, tanto el adolescente como el adulto se resienten más que el niño frente a experiencias desagradables.

De ahí la necesidad de cuidados especiales, especialmente en la escuela media, para evitar resentimientos en los adolescentes, ya que se correría el riesgo de perder los estudios en una disciplina o también en una escuela. Esto puede ocurrir, muchas veces, con una sola experiencia desagradable por la que atravesase el adolescente. Lo mismo puede acaecer con un adulto que esté frecuentando cursos de *alfabetización*; es común que éste no vuelva más a la escuela porque *salió mal* cuando se lo mandó al encerado. Con relación al adulto es preciso reconocer, a no ser que se trate de un analfabeto, que se resiente fácilmente, y más fácilmente también se recupera debido a su mayor capacidad de *análisis, racionalización y superación*, siempre que sienta la necesidad de los estudios que está realizando.

12° En los niños el placer se origina más bien en los sentidos, mientras que en el adolescente y en el adulto deriva en mayor grado de las vivencias de carácter espiritual e intelectual; de ahí que deban ser más *palpables* las recompensas en la escuela primaria que en la media o superior.

13° El adulto, para aprender, requiere menor tiempo y también menos prácticas que el niño; el adolescente necesita menos aún que ambos. El período más propicio para el

aprendizaje parece ser la segunda fase de la adolescencia, desde los 15-16 a los 30-35 años.

14" La percepción en el niño es preferentemente *sensorial, visual y táctil*. Lo mismo ocurre con el adolescente, sólo que en éste es mayor la capacidad de aprender por vía auditiva, al paso que el adulto, por lo general, percibe mejor *estímulos auditivos* debido a su mayor volumen de experiencia de vida y mayor capacidad abstracto-asociativa, como ya hemos visto.

II. Presentación de la materia

Las etapas de la enseñanza pueden ser vistas desde el doble enfoque del profesor y del alumno.

Con relación al profesor, las fases pueden ser cuatro: planeamiento, presentación, ejecución y verificación. La ejecución, por su parte, puede ser estudiada a través de dos subfases: *presentación de la materia y elaboración de la misma*.

La *presentación de la materia* constituye la primera fase de la enseñanza o de la dirección del aprendizaje propiamente dicho. La *elaboración* representa el paso siguiente en el cual el alumno va a trabajar con el material presentado, investigando, esquematizando, debatiendo, discutiendo, experimentando, verificando, etc. La verificación, a su vez, puede también ser desdoblada en dos subfases: la de *verificación* propiamente dicha, y la *reorientación*. Como ya hemos visto, el proceso de verificación debe ser simultáneo con el de la presentación y elaboración, de manera que haya una constante rectificación del aprendizaje, no permitiendo que se establezcan deficiencias mayores en éste. Sin embargo, a pesar de esa *actitud didáctica*, puede existir un momento más objetivo de verificación, que debe ser ulterior al conveniente estudio de una unidad; este momento es el de la *verificación propiamente dicha*. Después de ella, claro está, podría darse la segunda subfase: la de la *reorientación del aprendizaje*, especial para los alumnos que revelasen deficiencias en los estudios efectuados.

Con relación al estudiante, las fases y subfases son las mismas, pero sin el *planeamiento*. Esto no quiere decir que el estudiante no planee; él lo hará, pero no en el mismo sentido que el profesor, sino conforme al método de enseñanza adoptado, esto es solo, en grupo, con o sin la cooperación del profesor, durante la *ejecución*, en la *presentación* y en la *elaboración de la materia*.

La *presentación de la materia* representa el comienzo del segundo momento o fase didáctica para el profesor; el planeamiento, como se ha visto, es el primero.

Es lamentable que, en la mayoría de los casos, la *presentación de la materia* constituya todo el proceso del aprendizaje y se concentre en ella toda la enseñanza o dirección del aprendizaje. Hecha la presentación en una sola clase sobre la base de un tema del programa, se pasa a la clase siguiente sin elaboración alguna; allí se presenta un nuevo tema, y así sucesivamente.

En muchísimos casos, el proceso del aprendizaje no va más allá de la *presentación*. Ésta comprende, en su acción, a la motivación, que debe estar implícita en su problemática y también en sus intenciones.

1. Modalidades de la presentación

La presentación de la materia puede revestir, según el método de enseñanza empleado, las siguientes modalidades:

- 1º Indicación del tema para que los alumnos realicen investigaciones, estudios individuales o colectivos, después que el profesor haga una ligera *caracterización* del tema mencionado.
- 2º Indicación de lecturas y de otras fuentes de información acerca de determinados temas, una vez que el profesor los caracterice brevemente.
- 3º Elección, con los alumnos, del tema a estudiar, con elaboración de un plan de estudio del mismo e indicación de las correspondientes fuentes de información.
- 4º Elaboración del plan de estudio, con base en un tema presentado por el profesor, según las indicaciones del apartado anterior.
- 5º Formulación de un problema ó dificultad para que los alumnos lo solucionen, pudiendo o no ser suministradas las fuentes de consulta.
- 6º Presentación preliminar del tema por el profesor en sus partes esenciales, a fin de que el mismo sea "elaborado" por los alumnos a través de ejercicios y clases subsiguientes.

2. Normas de la presentación

Damos a continuación algunas normas de presentación de la materia, principalmente en la forma expositiva, de modo que se la haga más eficiente.

1º *Sentido psicológico*. Toda presentación de un nuevo tema debe iniciarse en sentido psicológico; esto, atendiendo a los intereses y las necesidades de los alumnos, explorando la experiencia anterior de los mismos, provocando vivencias del tema en estudio, articulándolo con la comunidad o partiendo de la realidad comunitaria.

2º *Sentido lógico*. Poco a poco, empero, debe darse sentido lógico a las partes y al todo del tema en presentación.

3º *Ordenación*. La presentación de las partes debe ser hecha de manera clara y ordenada para facilitar la comprensión y la aprehensión del todo por los alumnos y a fin de no confundirlos.

4º *Ejemplificación*. Es necesario que todas las partes sean suficientemente ejemplificadas, sin olvidar las analogías que tanto facilitan la comprensión.

5º *Comparación*. Siempre que sea posible, comparar lo nuevo con otras formas ya conocidas por los alumnos, lo que facilita en buena medida la aprehensión de lo que está siendo estudiado.

6º *Evidenciar lo fundamental*. Las partes fundamentales del tema deben merecer

especial distinción, a fin de enfocarla *s* con realce, destacándolas de las partes secundarias, ya que es muy común que el alumno fije lo secundario, despreciando y dejando de aprender lo principal.

7° Ritmo. Es importante el ritmo que el profesor imprime a la presentación. Si es por demás rápida, los alumnos no lo seguirán; si es lenta más allá de lo recomendable, se hace monótona.

8° Utilización del mayor número de sentidos. En la presentación de un nuevo tema deben ser puestos en juego el mayor número posible de sentidos, de suerte que la impresión sea más vigorosa y sugestiva. El material didáctico, impreso o audiovisual, no debe faltar.

9° Concretización. La concretización de lo que va siendo presentado debe ser preocupación constante; podrá ser efectuada por medio de visitas, excursiones, seminarios, representaciones, ejemplificaciones, comparaciones, y toda suerte de material didáctico. No debe olvidarse que, toda vez que sea posible, debe ser explorada la comunidad y la realidad de la vida social a fin de hacer más efectiva la concretización.

10° Dificultades. El desarrollo de la presentación debe estar tachonado de situaciones-problemas que funcionen como "fermentos de reflexión y también de motivación".

11° Participación. La participación debe ser procurada por todos los medios, pues no tiene sentido la presentación que no cuente con la participación de los alumnos. Preguntas, experiencias, breves debates, dudas, problemas, realizaciones, estudio dirigido, etc., son algunos medios para obtener participación en una presentación.

12° Espíritu de crítica. Todas las circunstancias deben ser aprovechadas para dar oportunidades de ejercitación y desenvolvimiento del espíritu crítico de los alumnos. Dudas, contradicciones, análisis y conclusiones deben ser justificados por parte de los alumnos para obligarlos a reflexionar y a criticar.

13° Partir de lo próximo. Siempre que sea posible, debe partirse de lo próximo, comunitario, social, histórico, físico o cultural para llevar al alumno a lo remoto, a lo que se encuentra más allá de sus experiencias, de su mundo y de sus valores. Debe partirse, siempre que sea posible, de *vivencias comunitarias*, de la realidad del país, no sólo para dar sentido de autenticidad a lo que se estudia, sino también con el propósito de formar la *conciencia de la realidad comunitaria y nacional*.

14° Análisis y síntesis. Es necesario favorecer el trabajo de análisis de la totalidad estudiada y de observación de las partes, para que sea efectuada, de inmediato, una *síntesis lógica y comprensiva* del objeto de la presentación.

15° Fijación e integración. Debe tenerse en cuenta en toda presentación la justeza de los elementos simples, básicos y fundamentales, así como la visión de conjunto de las partes presentadas, de acuerdo con la *síntesis* mencionada en el apartado anterior.

16° Fuentes de información. Siempre resulta oportuno y necesario efectuar indicaciones acerca del tema tratado, de una manera precisa y actual. Esas fuentes de información pueden ser revistas, tratados, diccionarios, centros de investigación, instituciones sociales como fábricas, oficinas, universidades, museos, monumentos, profesionales de la comunidad, etcétera.

3. Elementos auxiliares de la presentación

La presentación de la materia, en la escuela, necesita contar con tres elementos imprescindibles:

1. *Métodos y técnicas de enseñanza.* Constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los vehículos de realización ordenada, metódica y adecuada de la misma. Los métodos y técnicas tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje. Gracias a ellos, pueden ser elaborados los conocimientos, adquiridas las habilidades e incorporados con menor esfuerzo los ideales y actitudes que la escuela pretende proporcionar a sus alumnos.

2. *Material didáctico.* El material didáctico es excelente auxiliar para la presentación de la materia, haciéndola más objetiva e intuitiva. El encerado (pizarrón) es un valioso recurso de comunicación entre el profesor y los alumnos. A falta de otros recursos audiovisuales, el profesor puede hacer verdaderos milagros con un pedazo de tiza, motivando, ilustrando o haciendo concreta una clase.

3. *Lenguaje.* El lenguaje ha sido el recurso constante del profesor para llevar a cabo la presentación de la materia. Es lo que nunca falta en una escuela. Pueden faltar los demás elementos, pero el lenguaje no estará ausente, y la enseñanza, bien o mal, tendrá lugar. Es justo reconocer, no obstante, que el profesor ha abusado del lenguaje, llegando hasta a realizar experiencias químicas con él. Nuestras escuelas han funcionado, en todos los niveles, basándose en el uso abusivo del lenguaje, como dice Lauro de Oliveira Lima.⁴ Debe reconocerse que, en elevado porcentaje, representa en nuestras escuelas el único medio de presentación de la materia.

III. Consideraciones respecto de la materia

1. Consideraciones respecto de la secuencia, el ordenamiento y la integración

La materia o contenido programático debe desarrollarse de manera que haya secuencia, orden e integración, partiendo de una posibilidad de percepción y aprehensión por parte del educando. En realidad, toda preparación de materia a ser aprendida debe estar de acuerdo con las posibilidades de aprehensión del alumno.

La *secuencia* corresponde a un ordenamiento en escala mayor en cuanto a la disposición sucesiva de las unidades o capítulos del programa de una disciplina a estudiar, dentro de un currículo o no, a fin de alcanzar los objetivos a que se apunta.

El *ordenamiento* corresponde a una secuencia en escala menor, estructurada más objetivamente, para que unas nociones posibiliten o faciliten la aprehensión de otras nociones más complejas con relación a las anteriores y, en sentido figurado, como los peldaños de una escalera, en la que el peldaño anterior posibilita el acceso al peldaño siguiente. Así, en las dos dimensiones de *secuencia* y de *ordenamiento*, lo que se trate en el presente debe ser requisito previo para lo que se trate a continuación, dando al proceso de enseñanza-aprendizaje un sentido de adaptabilidad, progresividad y unidad.

⁴Lima Lauro de Oliveira, *Escola Secundária Moderna*. Rio de Janeiro, Editôra Fundo de Cultura.

La *integración* o *interrelación* expresa el sentido de que el asunto tratado en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe percibirse como un todo, especialmente en sus aspectos esenciales, sus lineamientos básicos y fundamentales, lo cual permite un trabajo mental más desenvuelto, con más conciencia y libertad de acción para transferencias y actos de creatividad.

La *integración*, que tiene mucho de transferencia, puede enfocarse, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo cuatro aspectos, en orden creciente:

a) *Integración con la disciplina misma*, para que el educando aprehenda, como lo desea Bruner, los aspectos básicos y estructurales de lo que se esté tratando, dándole unidad, cosa que facilita la comprensión de todo el proceso de transferencia, cuando éste es oportuno y necesario. El tratamiento de la materia exige, pues, lógica, graduación y continuidad.

b) *Integración con las áreas o disciplinas afines*, la cual enriquece lo que se está tratando y facilita la transferencia del aprendizaje.

c) *Integración con las demás áreas o disciplinas*, la cual hace aún más significativo lo que se está tratando y estimula la transferencia del aprendizaje, ayudando a percibir todos los conocimientos como interdependientes y regidos por los mismos principios lógicos.

d) *Integración con la realidad*, con el medio en que se vive y con lo que ocurre en él, a fin de despertar el sentido de la funcionalidad y pragmatidad de los acontecimientos, de ayuda al hombre para que pueda vivir mejor, con el objeto de hacer la vida más digna, más elevada, más espiritual.

2. Recomendaciones respecto de la selección de la materia

Turra¹ indica algunos caminos muy significativos en cuanto a la selección de la materia, que debe ser:

- “1 – la más significativa dentro del campo del conocimiento;
- 2 – la que despierte mayor interés en los estudiantes;
- 3 – la más adecuada al nivel de madurez y de adelanto de los alumnos;
- 4 – la más útil con relación a las resoluciones que el alumno tenga que tomar;
- 5 – la que pueda ser aprendida dentro de los límites de tiempo y de recursos de que se dispone.”

A estas recomendaciones pueden agregarse otras, relativas a la selección de la materia para programas de disciplinas, unidades y clases:

- a) la seleccionada como la que más responda a los objetivos del curso, unidad o clase;
- b) la más adecuada a las posibilidades de los educandos, en cuanto a madurez, preparación anterior y disponibilidades de tiempo;
- c) la que corresponda a las bases teórico-prácticas de lo que debe estudiarse y que permita al alumno actuar teórica y prácticamente partiendo de esas bases;

¹ Turra, C.M. y otros, *Planejamento de Ensino e Avaliação*-P.A., 2a. ed., PUC-EMMA, pag. 108.

- d) en la organización de la materia de una disciplina, unidad o clase, debe estar presente la preocupación por la lógica, la gradación, la continuidad y la funcionalidad, es decir, por la utilidad de la materia para el educando, utilidad que debe constituir una preocupación constante para el docente.

3. Recomendaciones relativas a la enseñanza de la materia

Al orientar la enseñanza de modo que se efectúe el aprendizaje correspondiente a la materia seleccionada, el docente debería tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) el docente debe cuidar de la disposición inicial del educando, incentivándolo y orientándolo hacia la adecuada percepción de los estímulos iniciales, lo cual puede favorecer en mucho el interés por lo que se está tratando;
- b) para favorecer esa percepción inicial, el docente debe ofrecer estímulos adecuados, claros y precisos, simples y sugestivos y, siempre que sea posible, relacionados con las vivencias del educando mismo;
- c) frente a un aprendizaje más complejo, el docente debe descomponer la materia en sus elementos constitutivos más simples, para que el educando los pueda distinguir y aprehender adecuada y progresivamente, a fin de poder, luego, abarcar todo el conjunto con seguridad y comprensión;
- d) siempre que el educando obtenga una respuesta adecuada a sus esfuerzos de aprendizaje, debe informársele al respecto, como una forma de refuerzo y de motivación continua;
- e) no hay que olvidar que el aprendizaje de contenido más complejo exige más tiempo de convivencia con él, así como requiere ejercicios adecuados y de mayor duración, para que se verifiquen los procesos de fijación e integración del aprendizaje;
- f) tampoco hay que olvidar la necesidad de orientar al educando, cuando se considere oportuno, para que “aprenda a aprender”, llevándolo a que él mismo organice los pasos de su aprendizaje y a que descubra los vínculos lógicos que unen las partes de la materia en estudio;
- g) asimismo, es importante promover, simultáneamente, y siempre que sea necesario, actividades de recuperación del aprendizaje, en cuanto se comprueben deficiencias en él, a fin de evitar que esas mismas deficiencias se acumulen y sofoquen al educando.

9. Fijación e integración del aprendizaje

I. Fijación del aprendizaje

La fijación es el complemento esencial del aprendizaje. Pese a su gran importancia en la práctica escolar, no ha merecido la necesaria atención por parte de los docentes.

La fijación procura, fundamentalmente, la retención de datos, informaciones, actitudes, hábitos y habilidades. No basta aprender. Es preciso *elaborar* lo aprendido de manera que gane mayor consistencia en el comportamiento y de modo que éste no se pierda fácilmente por olvido.

El principal vehículo de la fijación es la *repetición motivada*, usando lo aprendido en diversas circunstancias.

La fijación del aprendizaje se lleva a cabo mediante la repetición y la aplicación de las habilidades adquiridas. La repetición, el ejercicio y la práctica son fundamentales para un buen proceso de fijación del aprendizaje. Muchos esfuerzos educativos se pierden debido a una inadecuada fijación. Al parecer, uno de los defectos de la escuela, en todos los niveles, es la falta de práctica de lo aprendido o la poca intensidad acordada a la misma cuando se efectúa.

Existe una gran desproporción entre la presentación o estudio de la materia nueva y su ejercitación o aplicación para que sea convenientemente fijada. La escuela olvida la orientación de sus alumnos hacia un esfuerzo personal intenso de revisión de la materia tratada en clase, tendiente a dar permanencia y perfección a los conocimientos, técnicas y habilidades adquiridos.

Otro aspecto sugestivo, sobre todo en algunas escuelas primarias y medias, es su adecuada atención para el despertar de vocaciones y aptitudes, pero sin la necesaria preocupación de desenvolverlas y fortalecerlas a través de un trabajo de ampliación, perfeccionamiento y fijación de las mismas.

La fijación del aprendizaje no se efectúa solamente a través de *vivencias*, ya que éstas acontecen, pasan y se desintegran...

Para que algo nuevo quede en nuestra vida, en nuestro comportamiento, es preciso conquistarlo con esfuerzo, tenacidad y constante revisión.

Todo indica que la escuela debe dedicarse a satisfacer una triple tarea:

- a) de fijación de conocimientos, por medio del estudio y de la revisión, para una mejor memorización;
- b) de consolidación de actitudes e ideales deseables, a través de la estimula-

ción permanente del medio, que incite a la imitación y a la repetición de formas de comportamiento sociomoral deseables;

c) de aplicación y perfeccionamiento, de técnicas y habilidades por medio del ejercicio y de la práctica.

He aquí algunas recomendaciones para llevar a cabo una fijación más efectiva:

1. El trabajo de fijación debe llevarse a cabo durante toda la clase, a través de ejercicios, trabajos prácticos, interrogatorios, recapitulaciones, aplicaciones, etc.

2. El comienzo de una clase puede tener lugar con la recapitulación, en líneas generales, de la clase anterior. Ésta debe ser concretada retomando los aspectos fundamentales del tema anteriormente tratado, y contando con la colaboración de los alumnos.

3. Los conceptos fundamentales deben ser *elaborados* con el tiempo indispensable y ser, asimismo, repetidos por los alumnos y el profesor, llamando la atención de los primeros acerca de la importancia de dichos conceptos.

4. La clase debe terminar con una síntesis de su desarrollo, hecha por los alumnos, con la cooperación del profesor cuando sea necesario.

5. Al finalizar una unidad didáctica, es recomendable que se dé una clase destinada a realizar la síntesis de toda la materia, con la decisiva participación de los alumnos.

6. A modo de tarea, se sugiere pasar el resumen o el cuadro sinóptico de la clase dada, a fin de que sirva para retomar el tema en la clase siguiente.

7. Debe suministrarse al alumno el máximo de informaciones posibles, o sea: resúmenes, guías didácticas, apuntes y referencias bibliográficas, cuando el tema corresponda a una investigación del propio profesor.

8. Los *Centros de Estudios* podrían promover clases de repetición para los estudiantes que tengan mayores dificultades en los estudios corrientes de cada clase.

El fracaso en las pruebas de verificación del aprendizaje se debe, en gran parte, a deficiencias de fijación. La materia nueva, durante las clases, va siendo suministrada sin pasar previamente por un proceso de elaboración y consolidación, lo que hace que el aprendizaje sea poco durable.

Los procesos de fijación deben merecer, por parte del profesor, la máxima atención durante el planeamiento de las unidades y de las clases, y *mucho más* aún durante la ejecución de estas últimas. Lamentablemente, la fijación ha sido reducida, a lo sumo, a una tarea de simple repetición, sin tener en cuenta que la repetición pura y simple produce escasos resultados. La fijación resulta más eficiente cuando la repetición se lleva a cabo tomando como base otra reestructuración de los elementos aprendidos en situaciones problemáticas, que requieran esfuerzo, reflexión y adaptación a nuevos esquemas.

El camino para fijar lo aprendido es el esfuerzo aplicado en forma de ejercicios y recapitulaciones constantes de todo lo estudiado.

La fijación puede ser auxiliada por la práctica de reexaminar —en todas las pruebas mensuales o bimestrales— las partes esenciales de la materia y estudiada y verificada en pruebas anteriores.

Es interesante conocer las peculiaridades de cada alumno acerca de la fijación del aprendizaje, lo que contribuirá a un mejor ajuste de los procesos de fijación a cada tipo, toda vez que pueden ser encontrados alumnos que:

- a) fijan con facilidad y retienen por mucho tiempo;
- b) fijan con facilidad y retienen por poco tiempo;
- c) fijan con dificultad y retienen por mucho tiempo;
- d) fijan con dificultad y retienen por poco tiempo.

La intensidad y duración de los períodos de fijación tienen que ser diferentes para cada tipo de esos alumnos, a fin de poder obtener resultados satisfactorios con todos ellos.

La fijación está, además, en la dependencia de una serie de factores, como: intereses, comprensión, repetición, distribución de los ejercicios de fijación, ritmo de trabajo, reposo, estado emocional y, además, la hora del día en que se lleva a cabo.

Los *intereses* y la *comprensión* constituyen aspectos básicos, ya que sin esos elementos difícilmente podrá haber fijación. El número de *repeticiones* y la *distribución* de las mismas desempeñan un papel decisivo, puesto que las prácticas no pueden carecer de interés y tampoco pueden ser demasiado concentradas o extravagantes. El *ritmo* de trabajo en la fijación debe ceñirse a cada alumno; en el comienzo no debe buscarse la velocidad, sino, mejor, la calidad. Algunos alumnos *fijan* poco, porque el *ritmo* de trabajo que se les impone está por encima o por debajo de sus posibilidades. Las *condiciones emocionales* del alumno, o las que se generan en el local de trabajo, son muy importantes para la fijación. Tanto la falta como el exceso de emotividad suelen ser, de un modo general, perjudiciales para la fijación. No debe olvidarse que no todos los alumnos trabajan con la misma disposición durante todo el día.

Unos rinden más por la mañana, otros por la tarde, y algunos, por la noche. Todas las leyes del aprendizaje, en verdad, favorecen la fijación. Algunas lo hacen de una manera más efectiva, como es el caso de las leyes del *efecto*, del *ejercicio* y del *uso*.

1. La *ley del efecto* consigna que se tiende a recordar las experiencias en las cuales se obtiene éxito y se tiende a olvidar a aquéllas en que se fracasa. Esto ocurre porque resulta agradable tener éxito y desagradable el hecho de fracasar. Es fácil prever, por medio de esta ley, los resultados positivos que pueden ser alcanzados por medio de un programa de ejercicios bien graduados, que lleven al éxito de los alumnos. No hay nada más desalentador y contrario a la fijación que los ejercicios que vayan más allá de las posibilidades del educando.

2. La *ley del ejercicio*, expresa que cuando un estímulo provoca una reacción, el lazo que une al estímulo y la reacción puede ser reforzado por el ejercicio. Hay un dicho que afirma: *la práctica es la base de la perfección y se aprende a través de la práctica*. El ejercicio, la repetición, aun discrepando ciertos psicólogos, es el aspecto fundamental de la fijación. El ejercicio, claro está, debe rodearse de una serie de condiciones favorables para hacerlo más eficiente, pero para fijar es necesario repetir; para ganar en habilidad y eficiencia, es preciso repetir. La repetición debe ser deseada por el alumno a medida que vaya advirtiéndole sus puntos débiles, mejorando su acción a fin de dominar plenamente y retener el hábito, la actitud, la habilidad, el dato o la información de que se trate.

3. La *ley del uso* consiste en que en igualdad de condiciones se aprende mejor lo que

se repite con mayor frecuencia. De ahí la necesidad de hacer periódicamente una revisión de lo que ya fue estudiado, teniendo en vista el mejoramiento de su fijación.

Con relación a estas tres leyes es interesante recordar que:

1. La práctica distribuida produce resultados más satisfactorios que la práctica concentrada.
2. Los períodos de práctica deben ser menores de una hora, seguidos de intervalos que no se extiendan más de un día.
3. Los períodos cortos y frecuentes son más indicados que los más largos y menos numerosos.
4. Debería ser prevista, en el calendario escolar, una serie de revisiones de la materia desarrollada.
5. Los períodos de práctica para los niños deben ser breves, pudiendo prolongárseles a medida que se avanza en la edad, hasta un límite que no produzca fatiga, que es uno de los peores enemigos del aprendizaje y de su fijación.

Conviene consignar lo que dice Brooks¹ acerca del olvido:

- a) el olvido es más rápido inmediatamente después de terminada la práctica de lo que lo es más tarde;
- b) el estudio intensivo, y las revisiones a intervalos cada vez más prolongados, facilitan la retención;
- c) los materiales ricos en asociaciones se retienen por más tiempo que los que ofrecen menos asociaciones, siempre que las circunstancias sean las mismas;
- d) la manera en que está organizado el material aprendido parece tener importancia en la retención;
- e) el aprendizaje motor parece ser más duradero que el aprendizaje de conocimientos.

Todo indica que para la buena fijación el alumno debe, desde el comienzo mismo, orientarse hacia el *contenido principal* del tema en estudio, para, después, detenerse en las *particularizaciones*. El proceso de la fijación debe ser lento, puesto que pareciera tener bastante asidero el dicho que expresa: "Despacio, que tengo prisa...".

Los principales recursos de fijación del aprendizaje son: toma de apuntes, interrogatorios, cuadros sinópticos, sumarios, ejercicios y tareas, discusiones, debates y estudios dirigidos.

1. Toma de apuntes

Puede decirse que el punto de partida de la fijación consiste en la toma de apuntes (o toma de notas) por parte del alumno. Éste, de un modo general, no sabe tomar apuntes, de ahí que el profesor deba orientarlo en ese menester. No es buena la práctica de "anotar todo lo que dice el profesor". Es indispensable inducirlo a que anote, en forma breve, lo esencial del tema dado. El profesor debe, a su vez, destacar lo que considera *esencial*, que debe ser repetido,

¹ Brooks Fowler D., *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, pág. 261.

escrito en el encerado (o pizarrón) y elaborado convenientemente.

Es útil hacer notar que, para que los apuntes del alumno sean inteligibles, es necesario que el profesor oriente sus clases con seguridad, con calma, sin confusiones y dentro de un ritmo que pueda ser acompañado por los alumnos.

Es común encontrar errores graves anotados en los cuadernos del alumno. Pero, si fuéramos a analizar imparcialmente las circunstancias en que fueron tomadas las anotaciones, comprobaríamos que ellos, los alumnos, son los menos culpables.

Hay quien condena la toma de apuntes en clase. Esta condenación, empero, sólo tiene sentido cuando se dirige al hecho de que el alumno "toma nota de todo", pero en modo alguno en lo que atañe a lo esencial de la clase. Por el contrario, debe estimularse al alumno para que tome apuntes, *buenos apuntes*, para que el trabajo del aula no se diluya y no quede confiado solamente a la memoria. Lo que debe hacerse es orientar, enseñar a tomar apuntes, lo que podría ser llevado a cabo desde el comienzo del año lectivo.

Es bueno, asimismo, introducir el hábito del "lápiz y el papel" como obligada compañía del alumno en todas partes.

2. Interrogatorio

El interrogatorio es un proceso polimorfo. Se aplica perfectamente a casi todos los trabajos escolares y, en mayor grado, al trabajo de fijación del aprendizaje, recibiendo, en este caso, el nombre de *interrogatorio de fijación*.

El interrogatorio de fijación puede ser llevado a cabo inmediatamente después del tratamiento de un tema de la clase, o bien al final de la misma y en el comienzo de la siguiente. El más utilizado es el que se desarrolla al terminar una clase.

En algunas asignaturas resulta una excelente práctica efectuar con los alumnos una revisión, por medio del interrogatorio, de las partes esenciales de la clase anterior, antes de presentar el nuevo tema. Se puede también pensar en un sorteo para determinar quién será el futuro interrogado, de manera que todos se preparen para ello. Las preguntas pueden ser formuladas en el sentido de obtener respuestas precisas, como:

¿Quién descubrió el camino hacia las Indias?

¿Cómo se llama el número que se coloca debajo del radical?

Las preguntas pueden también ser formuladas en el sentido de establecer una comparación de datos ya suministrados, como:

¿Qué diferencia hay entre deducción e inducción?

¿Qué relación existe entre clima y desierto?

¿La intuición, es raciocinio?

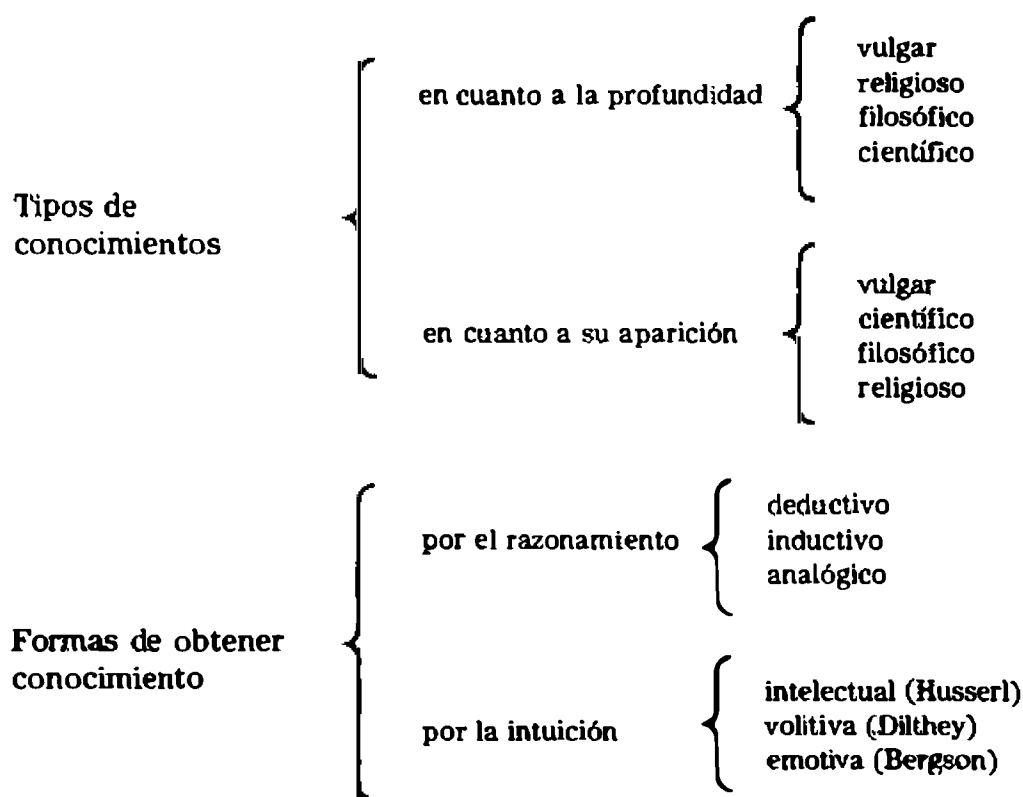
3. Cuadro sinóptico

El cuadro sinóptico contribuye con eficacia a la fijación del aprendizaje. Sin embargo, no debe ser usado de manera abusiva, pues acabará por perder su finalidad y convertirse en un elemento limitador de la actividad intelectual libre y creadora, tanto del profesor como del alumno. Este abuso puede conducir a una situación límite de *no poder pensar* fuera del cuadro sinóptico.

El cuadro sinóptico no debe ser extenso ni por demás minucioso. Debe, sí, encerrar, en líneas generales, lo esencial del asunto tratado. Puede ser elaborado, en la clase, a medida que se vaya desarrollando la lección o, si se quiere, al final de la misma, funcionando en este caso también como instrumento de revisión. No es aconsejable el hábito de algunos profesores que hacen el cuadro sinóptico antes de dictar la clase, o bien al comienzo, para explicarlo de inmediato. Entre los inconvenientes que presenta este procedimiento, resalta el hecho de que los alumnos se interesen más en copiar el cuadro sinóptico que en atender las explicaciones referidas a su contenido. El cuadro sinóptico con finalidad de fijación debe ser hecho por el alumno.

Un buen ejercicio de fijación consiste en dar, como tarea, la de *transcribir o concretar una lección del manual o compendio en forma de cuadro sinóptico*. Este tipo de tarea tiene otra ventaja: la de habitar al alumno a *investigar lo esencial*.

Veamos dos ejemplos de cuadros sinópticos:



4. Sumario

El sumario es más explícito que el cuadro sinóptico, ya que en él pueden constar mayores particularidades. Puede ser hecho por el profesor y por los

alumnos; se lo recomienda en los casos en que un asunto desarrollado en el compendio (o libro de texto) resulte muy complejo para el grupo de alumnos. Entonces el profesor les prepara un sumario accesible. Pero el sumario con objetivo fijador debe ser hecho por el propio alumno.

El sumario puede serlo, además, de un tema tratado de manera extensa, lo que dificulta la aprehensión de los hechos fundamentales y de la totalidad del contexto.

Constituye, por otra parte, una efectiva ayuda para la revisión de la materia cuando tienen lugar las pruebas de verificación del aprendizaje, toda vez que en ellas está condensado lo esencial, junto con algunas minucias esclarecedoras.

Corresponde al sumario resaltar los aspectos esenciales y los de difícil fijación para el alumno. He aquí un ejemplo de *sumario* referido al *juicio*:

EL JUICIO

Juicio es el pronunciamiento de la conveniencia o inconveniencia entre dos ideas. Se constituye:

- 1, *materialmente*, por dos ideas;
- 2, *formalmente*, por el pronunciamiento del espíritu.

Fases del juicio:

- 1, *aprehensión* de dos ideas en el universo lógico;
- 2, *comparación* de esas dos ideas;
- 3, *pronunciamiento* sobre la conveniencia o inconveniencia de las ideas.

El juicio puede ser:

- 1, *en extensión*: sujeto contenido en el predicado; ejemplo: "El hombre es mortal";
- 2, *en comprensión*: el predicado está contenido en el sujeto; ejemplo: "El hombre es racional".

Cuando existe adecuación entre la sustancia y su accidente, el juicio es verdadero.

La verdad es la adecuación entre la cosa y el entendimiento, o entre el espíritu y el objeto.

El juicio puede ser:

- 1, *analítico*, cuando el predicado está contenido en la noción del sujeto; ejemplo: "El sol es brillante";
- 2, *sintético*, cuando el predicado no está contenido en la noción del sujeto; ejemplo: "Pedro está enfermo".

5. Ejercicios y tareas

Los ejercicios representan trabajos escolares desarrollados sobre la base de clases dadas, y procuran la fijación de lo que fue enseñado, principalmente, en lo que atañe a la adquisición de automatismos.

Tanto los cuadros sinópticos como los sumarios pueden ser incluidos en el orden de los ejercicios, según los fines propuestos y las circunstancias de su realización.

Los ejercicios procuran objetivar y fijar las partes de un todo, automatizar determinada forma de actuar, mental o físicamente, como: de un conjunto de

sofismas pedir que sean indicados los *formales*, explicando por qué lo son; la extracción de la raíz cuadrada, a fin de que se fijen las distintas partes de la operación; el reconocimiento, en una página impresa, de los sustantivos compuestos, para darles su plural, etc. Procuran, además, solucionar las dificultades que requieran reflexión para la búsqueda de posibles soluciones.

Las *tareas*, también llamados *deberes*, son ejercicios para ser efectuados fuera del horario escolar, en el hogar o en la propia escuela.

Los *ejercicios* o *tareas* permiten al alumno un ensayo de autonomía, ya que lo encaminan para trabajar solo o en grupo, pero sin la tutela directa del profesor. Éste, por su parte, a través de tareas o ejercicios principalmente individuales, tendrá oportunidad de conocer mejor al alumno en lo que concierne a su preparación y condiciones personales de inteligencia, atención, esfuerzo, perseverancia y creatividad.

Las tareas resultan, pues, de mucha utilidad en la enseñanza, ya que, adecuadamente preparadas, servirán para que "la clase continúe en el hogar o fuera de la sala de clase".

Los plazos para la entrega de las tareas deben ser respetados; en caso contrario ella perderá toda su razón de ser, en el sentido de ensamblamiento con los trabajos de la clase, para una mejor ejecución del proceso de aprendizaje. La tarea, claro está, debe adecuarse a las posibilidades del alumno y estar acompañada de todas las instrucciones necesarias para su ejecución. Es preciso recordar que la misma no debe ser ni difícil ni larga en demasía, para no *sofocar* al alumno.

Resumiendo: los ejercicios se destinan, primordialmente, a la automatización de ciertos tipos de reacción específica, necesarios para la continuación del aprendizaje de determinados asuntos. Para que su ejecución no se haga monótona, se los debe presentar de un modo atrayente, a fin de que el alumno comprenda su valor para alcanzar ciertos objetivos.

Para que los ejercicios den mejores resultados, deben ser intensivos pero de poca duración. Es aconsejable, también, que se realicen en clase, delante del profesor, pues su presencia puede orientar, individualmente, a los alumnos y hacerlos sentir más seguros frente a las dificultades que se les vayan presentando. Esa orientación se hace efectiva a través de:

- 1° La conducción del alumno para que descubra por sí mismo sus errores.
- 2° La conducción de la clase para que los encuentre cuando el alumno no los encuentra por sí mismo.
- 3° Efectuando el propio profesor las correcciones necesarias cuando ni el alumno por sí mismo ni la clase en su conjunto hubiesen llegado a un resultado satisfactorio.

Ofrecemos a continuación cuatro ejemplos de ejercicios:

1. Formar, con los términos medios de los silogismos abajo transcriptos, proposiciones universales:

- Todo hombre es inteligente.
- Pablo es un hombre.
- Luego, Pablo es inteligente.
- Toro es un animal.

- Una constelación se denomina Toro.
- Luego, una constelación es un animal.
- 2. Caracterizar las proposiciones expuestas más abajo y elaborar con ellas un cuadro general, colocando ejemplos de las que no estuviesen aquí indicadas:
 - 1° Todos los hombres son buenos.
 - 2° Pedro es brasileño y Juan, argentino.
 - 3° Si hablo es porque tengo boca.
 - 4° Sólo Dios es infinito.
 - 5° Todos los metales son sólidos, excepto el mercurio.
 - 6° Demóstenes fue un gran orador.
- 3. Efectuar las operaciones abajo consignadas y, con los resultados, formular problemas en los cuales ellas figuren:
 - 1° $2^3 \times 2^5$
 - 2° $5^4 \times 5^3 \times 5 =$
 - 3° $7^6 \times 7 \times 7^7 =$
 - 4° $a^2 \times a \times a^3 =$
- 4. Hacer un mapa en el cual consten:
 - 1° Los caminos que conducían desde Portugal a las Indias.
 - 2° El camino descubierto por Vasco da Gama, en rojo.
 - 3° Indicar, en círculos azules, las fechas más importantes referidas a esas navegaciones.

La tarea, como ya se ha visto, es el ejercicio a efectuar fuera del horario escolar. Toda clase debería terminar con una tarea, que pasaría a constituir su prolongación. El ejercicio o tarea puede tener como finalidad:

1. *Fijación* del aprendizaje, cuando se destina en mayor grado a repetir, dentro de otro esquema, datos de la lección.
2. *Ampliación* del aprendizaje, cuando no solamente se destina a fijar, sino también a investigar y articular datos que no fueron expuestos en clase.
3. *Aplicación* práctica o teórica de lo aprendido.
4. *Reflexión*, como en el caso de la resolución de problemas en matemática, física, etc.
5. *Invencción*, como en el caso de redacciones, arreglos, diseños, creaciones poéticas, perfeccionamientos mecánicos, etc.

El ejercicio o tarea puede encomendarse a todos los alumnos o a grupos de ellos. Puede, también, contener elementos para todos y elementos para grupos de alumnos. Así, los ejercicios pueden ser:

1. *Generales*, cuando se destinan a todos los alumnos.
2. *Diferenciados*, cuando se destinan a grupos de alumnos, según sus intereses, aptitudes y aprovechamiento. Estas tareas pueden llegar a ser también individuales.
3. *Mixtos*, pero recomendados, que son los que contienen una parte destinada a todos los alumnos y otra, diferenciada, destinada a grupos de alumnos, procurando, de esta forma, atender a las diferencias individuales para poder, así, lograr que los educandos *rindan todo lo que pueden*.

Las tareas diferenciadas y mixtas, con un poco de trabajo para el profesor, pueden atender a los alumnos *flojos, regulares y fuertes*, haciendo que cada uno estudie en consonancia con sus posibilidades.

Las condiciones de éxito en la tarea consisten en motivar y llevar al alumno a comprender los objetivos de la misma. Así, corresponde a la tarea un papel que sobrepasa la mera ocupación rutinaria y que contiene elementos que atraigan la atención y el interés del educando, exigiéndole el condigno esfuerzo para su eficiente ejecución.

Sería interesante, y no está de más que se lo repita, que el profesor encomendase *tareas diferenciadas* a grupos de alumnos, separadamente, según las posibilidades y peculiaridades de esos mismos grupos. Es preciso insistir, también, en la tarea mixta –dentro de un mínimo exigible– para toda la clase, bien que adecuada a las diferencias individuales.

Al encomendar las tareas, el profesor debe informarse de los trabajos encargados por los otros profesores, de manera tal que no se incurra en un exceso de deberes para el alumno con muchas ocupaciones fuera de la escuela.

Veamos algunas sugerencias para tareas que no tienen carácter puramente de fijación:

1. Compilación de datos informativos acerca de un problema e indicación de posibles soluciones.
2. Catalogación de datos extraídos de experiencias, procurando inferir conclusiones.
3. Organización de cuadros sinópticos y sumarios de asuntos estudiados o a estudiar en la clase, tomando como base el texto adoptado.
4. Composiciones referidas a temas de actualidad o que hayan despertado interés, relacionados con determinada asignatura.
5. Encuestas.
6. Solución de problemas.
7. Completar datos acerca de asuntos tratados en clase.
8. Observaciones de índole práctica, sobre la base de exposiciones teóricas, efectuadas en clase.
9. Estudio del vocabulario técnico de la disciplina.
10. Adquisición de práctica en la ejecución de ciertos movimientos o en el uso de determinados aparatos.
11. Lecturas, acompañadas o no, de resúmenes y críticas.

Las tareas pueden adoptar un aspecto más amplio si se las enfoca del siguiente modo:

1. Estimulando a los alumnos para que presenten estudios individuales sobre los asuntos que los hayan atraído en mayor grado.
2. Incentivando trabajos biográficos de cierto aliento, así como la realización de sesiones conmemorativas, en ocasión de centenarios u otras efemérides relacionadas con la asignatura.
3. Proponiendo, al final de cada clase, una cuestión problemática, tomando como base el asunto estudiado, para ser discutida al comenzar la clase siguiente; esta cuestión funcionaría como verdadero estímulo intelectual.

Las síntesis, los recursos, las sinopsis, los diagramas, los esquemas, las recapitulaciones, las discusiones, los debates, los ejercicios y las tareas son

valiosos auxiliares de la fijación e integración del aprendizaje, a fin de que el conocimiento de la fase sincrética inicial pase a la fase de discriminación de las partes y de síntesis significativa de las mismas.

El *ejercicio* se destina más a la práctica de lo que fue aprendido, teniendo en vista su adecuada fijación. El ejercicio puede ser efectuado en clase, luego después de la aprehensión de un todo o parte de él, o fuera del período de clase, generalmente en el hogar. Cuando el ejercicio es efectuado fuera del período de clase, puede recibir –como hemos dicho– el nombre de *tarea*. Así, dichos ejercicios pueden recibir la denominación de *tareas* cuando son para hacer en la casa. Pero no toda *tarea* es ejercicio, sobre todo cuando ella se refiere a trabajos que van más allá de la fijación de elementos específicos de un todo significativo, como veremos más adelante.

El ejercicio debe ser planeado teniendo en cuenta los objetivos a ser alcanzados y el tiempo para su realización. No tiene razón de ser el ejercicio por el ejercicio mismo, o un ejercicio que no tenga fin, pues desanima al alumno en cuanto a su realización. Pese a ello, algunos profesores abusan de la atribución de poder encomendar ejercicios que parecen inacabables.

Para ser eficiente, el ejercicio debe obedecer a los siguientes requisitos:

1. Ser adecuado a la capacidad de los alumnos.
2. Ser practicado hasta que el automatismo, destreza, hábito o habilidad, sea plenamente alcanzado.
3. Ser repetido, de período en período, cada vez más espaciadamente, y aun después de ser alcanzados los objetivos previstos.
4. Ser planeado teniendo en vista objetivos concretos, ya que no tiene sentido el ejercicio por el ejercicio mismo.
5. Ser previsto el tiempo de realización, toda vez que resultan ineficaces tanto los ejercicios que no ofrecen dificultad alguna como los que sean difíciles en demasía, y, también, los que terminan en cuanto se encara el tema inicial y los que se prolongan desmesuradamente.
6. Aportar todas las indicaciones necesarias para su ejecución, principalmente los de comienzo de año, a fin de establecer la discriminación y la percepción de la dificultad y el trabajo a realizar.
7. Ser ejecutado en el momento más oportuno, tanto al comienzo como en el transcurso o al final de la clase.

La corrección puede obedecer a una serie de modalidades:

1. Los alumnos que acierten presentan los ejercicios y demuestran cómo los han efectuado. Los ejercicios no resueltos son presentados a la clase para que todos colaboren en su solución, con indicaciones del profesor, si fuesen necesarias.
2. El profesor presenta la solución de las cuestiones y los alumnos, después de confrontarlas, indican las que están erradas o las que no resolvieron. El profesor, con la ayuda del grupo de alumnos, rectifica las cuestiones erradas y procede a efectuar las no resueltas.
3. Se procede como en el caso anterior; solamente las cuestiones no resueltas, con el agregado de algunas indicaciones esclarecedoras del profesor, quedan como tareas para ser desarrolladas en la clase posterior.
4. Cada alumno es llamado a resolver una cuestión, y en torno de la solución de la misma se establece, cuando es necesario, un trabajo de cooperación de la clase.

5. El ejercicio es efectuado en grupos, sorteándose el representante de cada grupo, quien presentará determinado número de cuestiones acerca de las cuales discutirá todo el alumnado hasta llegar a los resultados satisfactorios, que serán copiados por todos.

La *tarea*, como hemos visto, puede ser más amplia que el ejercicio y, fundamentalmente, es trabajo que se encarga para que se efectúe fuera del horario de las clases. Son los *devoirs* de los franceses y los *home works* de los norteamericanos.

Tanto el *ejercicio* como la *tarea*, además de favorecer la fijación e integración del aprendizaje, ofrecen las siguientes ventajas:

1. Incentivan al alumno para que trabaje por sí, individualmente o en grupo.
2. Contribuyen a la independencia del alumno.
3. Habitúan al educando a que prepare él mismo los datos y materiales que necesita.
4. Ponen en práctica lo que fue aprendido teóricamente.
5. Estimulan la lectura, la observación y la reflexión.
6. Favorecen la realización de trabajos individualizados.

La *tarea*, por su parte, favorece:

1. La continuidad y la unidad del trabajo dentro y fuera del aula.
2. La ampliación del aprendizaje.
3. El estímulo del espíritu de investigación.
4. La consulta de otras fuentes de información, además de la bibliografía.

Las *tareas* pueden ser de los siguientes tipos:

1. De *repetición* o de *adquisición de práctica*, procurando la memorización o fijación, en lo que se identifica con el ejercicio.
2. De *aplicación*, tendiendo a la solución de cuestiones prácticas basadas en principios teóricos anteriormente aprendidos.
3. De *invención*, dirigidas al desenvolvimiento del espíritu creador.
4. De *reflexión*, orientadas hacia la solución de cuestiones que requieran preponderantemente el espíritu de raciocinio.
5. De *observación*, dirigidas a la compilación de datos.
6. De *experimentación*, procurando la reproducción artificial de ciertos fenómenos.
7. De *lectura-resumen y comentario*, destinadas a estimular la lectura y a desarrollar el espíritu crítico.
8. *Tarea de planeamiento y realización*, tendiente a desenvolver el espíritu de iniciativa alrededor de un proyecto.

Debe tenerse en cuenta que una *tarea*, para tener probabilidad de éxito, debe:

1. Estar relacionada con los objetivos de una lección, unidad o plan de curso, a fin de promover un proceso de fijación, integración o ampliación del aprendizaje.
2. Ser adecuada al alumno en cuanto a sus posibilidades y preferencias.
3. Ser adecuada al tiempo disponible del alumno, teniendo en vista otros encargos escolares.
4. Ser acompañada de instrucciones que convengan a su realización.
5. Ser impartida de acuerdo con la oportunidad y conveniencia requeridas.

- b. Ser respetada la fecha de entrega, ya que, de lo contrario, la tarea no tendrá razón de ser.

En cuanto a la corrección, si la tarea es la misma para todos los alumnos o grupos de estudio, se puede proceder siguiendo las normas impartidas para los ejercicios. Pero si la tarea fuese de carácter individual, ella debe ser comentada con el alumno en forma oral o escrita.

Cuando el profesor llegase a comprobar, en los *ejercicios*, en las *tareas* o en las *pruebas de verificación* del aprendizaje, la constancia de ciertos errores, deberá llevar a cabo una revisión del tema relacionado con ellos, adoptando para eso distintas formas aptas, como el estudio dirigido, la investigación, la discusión o el debate.

Tanto los *ejercicios* como las *tareas* pueden tener finalidad recapitulativa, desde que tienden a formar una síntesis de datos más o menos dispersos.

La *recapitulación*, a la vez que procede a una labor de integración, promueve también un trabajo de fijación del aprendizaje. De esta forma la *recapitulación*, además de otras formas, puede ser efectuada por medio de ejercicios y tareas.

La *recapitulación* mediante *ejercicios* se lleva a cabo más fácilmente por medio de la *aplicación de conocimientos* para la solución de problemas, discusiones, debates, exposiciones orales o escritas, confección de álbumes, dramatizaciones, etcétera.

La *recapitulación* por medio de *tareas* se lleva a cabo más fácilmente a través de una *selección de datos esenciales*, con elaboración de sumarios, cuadros sinópticos, etcétera, y mediante la *reorganización de datos* fundados en nuevos aspectos o perspectivas.

Esta distinción de *recapitulación* por medio de tareas o ejercicios resulta, claro está, un tanto artificial, quedando sobreentendida, no obstante, la idea de que la *recapitulación* puede ser efectuada teniendo en vista la fijación e integración de los elementos aprendidos, a través de *selección*, *reorganización* y *aplicación* de datos.

6. Estudio dirigido

El estudio dirigido es también aprovechable para los trabajos de fijación del aprendizaje, pues en sus sesiones pueden ser realizados cuadros sinópticos, sumarios, ejercicios, tareas, etcétera, apropiados para este fin.

La fijación del aprendizaje a través del estudio dirigido presenta la ventaja, ya indicada, de poder contar con la presencia del profesor prestando ayuda a los alumnos para la aclaración de dudas, etcétera. En este caso, el estudio dirigido tiene el carácter de fijación.

II. Integración del aprendizaje

La integración del aprendizaje es otro de los procesos necesarios, bastante descuidado en nuestras escuelas. Consiste en proporcionar unidad a una serie de datos o de clases que, muchas veces, debido a su aspecto parcial, van

sobrecargando la memoria del alumno, cuando no confundiéndolo.

La integración procura unificar esas múltiples informaciones para que ganen sentido y unidad. Gracias a ella, los informes de las diversas clases, que por lo general toman el aspecto de datos sueltos, pasan a articularse los unos con los otros, adquiriendo sentido y constituyendo un todo unificado.

Es imprescindible, por lo menos, una acción de integración del aprendizaje al final de cada unidad didáctica.

Fijación e integración son dos procesos que se proponen mejorar la retención del aprendizaje. Son dos procesos fundamentales para el buen rendimiento del trabajo escolar, y muy descuidados en todos los grados de enseñanza.

La integración tiene por objeto dar sentido unitario, de correlación de las partes, con relación a una serie de hechos aparentemente dispersos pero que, en verdad, forman una totalidad. La integración puede ser realizada en las siguientes oportunidades:

- a) al final de la clase;
- b) al comienzo de la clase siguiente;
- c) al final de una unidad;
- d) al final del curso.

Debe considerársela, pues, como un trabajo de integración de la clase, de la unidad y del curso. Si se la lleva a cabo al finalizar una clase, su objeto es el de dar sentido unitario a las diversas partes de la lección, para ser aprehendida como un todo significativo. Si se la ejecuta al final de una unidad didáctica, su finalidad es la de unificar un conjunto de clases que constituyen la unidad, pero que pueden asumir un aspecto disperso o fraccionado. Muchos datos aparentemente *sueños* pasan a agruparse, a correlacionarse, después de un trabajo de integración, haciéndose más comprensibles y más coherentes.

La integración al final del curso, a su vez, da sentido unitario a todas las unidades o partes del curso, tratadas durante el año lectivo. Así todas las unidades realizadas a través de las clases asumen, también y a su turno, el aspecto de una unidad mayor y más significativa.

La integración del aprendizaje se efectúa a través de la *recapitulación*. Ésta no es más que una revisión más amplia, en extensión y en profundidad. Constituye un trabajo de fijación, abarcando una serie relativamente grande de datos, procurando relacionarlos y unificarlos, resaltando las líneas maestras del asunto.

La recapitulación puede ser efectuada:

1. Al finalizar una clase, para integrar los diversos tópicos de la misma.
2. Al finalizar un conjunto de clases o al final de una unidad didáctica, para ejecutar un trabajo de integración de las diversas clases o subunidades.
3. Antes de las pruebas parciales o mensuales, a fin de realizar un trabajo de preparación para la verificación del aprendizaje.

Todos los procesos de fijación se aplican en la integración, dado que tienen carácter recapitulativo, esto es, de unificación.

En última instancia, fijación e integración del aprendizaje tienden a lo mismo. Se distinguen en que la integración viene a ser una fijación de campos más amplios y unificadora de los mismos. La recapitulación puede ser llevada a cabo:

1. Exclusivamente por los alumnos, cuando es enfocada en forma de tareas, estudio dirigido, etcétera.
2. Por el profesor, cuando éste se propone exponer, en síntesis, un conjunto de clases.
3. Por ambos, cuando la síntesis se realiza con la participación de alumnos y profesores. Ésta es la forma que se debe preferir.

No hay duda que la recapitulación (llevada a cabo por los alumnos, orientada por el profesor) es la que tiene mayor valor pedagógico; pero sólo las circunstancias pueden sugerir cuál es el camino recapitulativo a seguir. El profesor debe tener presente que si la recapitulación se realiza en forma oral, debe estimular siempre la participación de los alumnos.

La recapitulación tiene la virtud de revelar los puntos débiles de la materia dada, orientando al profesor para llevar a cabo clases adicionales o para rectificar el aprendizaje, cuando ello fuese necesario.

Todos los procesos de fijación, como se ha dicho, son propicios para la recapitulación. Los procesos que más se prestan para este trabajo son: el interrogatorio, el estudio dirigido, los debates, los torneos y las tareas.

1. Recapitulación por medio del interrogatorio

El interrogatorio recibe en este caso el nombre de interrogatorio integrador. Esta recapitulación, conforme a la extensión de la materia, puede ocupar toda una clase. Ella debe ser anunciada con antelación, a fin de posibilitar una preparación adecuada por parte de los alumnos. Esta actitud, además, debe ser norma para todos los trabajos escolares, de manera que los educandos no sean tomados desprevenidos.

En el interrogatorio recapitulativo corresponde al profesor favorecer al máximo la participación de todos los alumnos. Las líneas generales de la recapitulación pueden ser consignadas en el encerado (pizarrón), en forma de sumario o de cuadro sinóptico.

2. Recapitulación por medio de discusión o debate

La discusión de debates recapituladores es muy rica en posibilidades educativas para los alumnos. El profesor orienta la elección de un asunto problemático que se acaba de estudiar. El tema debe ser tal que su presentación y debate impongan la recapitulación en sus aspectos básicos, de todos los asuntos presentados en un conjunto de clases. De ahí en más, se procede en la forma ya expuesta para el estudio de las técnicas de debate y discusión.

3. Recapitulación por medio del estudio dirigido

El profesor planea sesiones en las cuales los objetivos de trabajo son: realizar cuadros sinópticos, sumarios, síntesis, resaltar las partes esenciales, sistematizarlas, agrupar, destacar, etcétera, lo que fue estudiado en las clases anteriores. Nunca está de más repetir que todos los trabajos ejecutados por medio del estudio dirigido tienen la ventaja de contar con la presencia del profesor, que podrá prestar oportunas ayudas y orientaciones al alumno.

4. Recapitulación por medio de torneos

Es ésta una práctica interesante, porque transmite al ambiente y al trabajo un aspecto lúdico y competitivo. Los torneos pueden ser orales y escritos.

1. TORNEOS ORALES. Se organizan dos grupos de alumnos; se delimita la tarea y se señala el día del torneo. Ese día cada alumno recibe una hoja de papel conteniendo dos o tres preguntas que deberán ser hechas al opositor del grupo adversario. Hechas las preguntas, y en el caso de que no sean contestadas satisfactoriamente, el proponente tendrá que responder a ellas. En caso de que ninguno de los dos responda, no habrá puntos ganados. Los puntos son contados sobre la base de las preguntas satisfechas por cada grupo. Al final, cuando ya todos interrogaron y fueron interrogados, se efectúa el recuento de los puntos obtenidos por los dos grupos, venciendo el que hubiese alcanzado el mayor número de ellos.

2. TORNEOS ESCRITOS. Se organizan dos grupos, que son acomodados en pupitres. Distribúyense hojas de papel conteniendo las cuestiones que deben ser resueltas. Estas cuestiones pueden ser iguales para todos los alumnos, o diferentes, recibiendo cada uno sus respectivas preguntas. Corregidas las respuestas, resultará vencedor el grupo que acierte mayor número de ellas. Cuando hubiese más de una clase del mismo año, los torneos pueden ser llevados a cabo entre ellas, representando a un grupo cada clase.

5. Recapitulación por medio de tareas

Las tareas pueden ser aprovechadas para un trabajo de integración del aprendizaje. Estos trabajos pueden ser los mismos indicados para las sesiones de estudio dirigido, sólo que serán realizados sin la asistencia del profesor.

Se proponen, de un modo general, cuestiones que enfoquen la materia desarrollada siguiendo otros puntos de vista, y que exigirán, para su solución, una recapitulación previa de la misma.

6. Recapitulación por medio de un cuestionario

El profesor elabora un cuestionario sobre un tema, unidad o módulo estudiado, que contenga preguntas respecto de los aspectos esenciales o de las líneas maestras, fundamentales, del estudio realizado.

Al cuestionario podrá responderse por escrito u oralmente. Ambas modalidades permiten que las cuestiones propuestas se discutan en clase.

7. Recapitulación por medio de la confección de cuadros sinópticos

Un tema estudiado puede sufrir un proceso de integración mediante la elaboración de cuadros sinópticos.

Así, después de finalizado el estudio de un tema, el profesor puede pedir a la clase que, individualmente o en grupo, elabore cuadros sinópticos respecto del tema estudiado.

Luego, los cuadros sinópticos se exponen a la clase y se analizan para destacar los que mejor sintetizan el tema en cuestión.

10. El lenguaje didáctico

I. Concepto

El lenguaje didáctico es un elemento fundamental en la efectivación de la enseñanza, junto con los métodos y técnicas de enseñanza y el material didáctico.

El lenguaje didáctico es el medio de comunicación entre el profesor y el alumno. Es el vehículo utilizado por el docente para comunicarse con el educando a fin de transmitirle mensajes, de la manera más simple, objetiva y directa posible.

Así, el lenguaje didáctico se elabora de modo que haga efectiva la comunicación profesor-alumno, en la forma más eficiente posible, con un mínimo de posibilidades de distorsión o desfiguración del mensaje.

El lenguaje didáctico es, pues, la simbología usada por el profesor, por medio del lenguaje oral, escrito o audiovisual, a fin de hacer efectivo el proceso de comunicación con el educando..

II. Comunicación y comunicación didáctica

El lenguaje didáctico se incluye en el capítulo de la comunicación que, en este caso, podría denominarse *comunicación didáctica*.

Etimológicamente, *comunicación* significa *tornar común*. En efecto, cuando algo se comunica de una persona a otra, ese algo se hace común a las dos personas.

La comunicación puede ser *verbal* y *no verbal*.

Es *comunicación verbal* cuando se efectúa en forma oral o escrita.

Es *comunicación no verbal* cuando se efectúa por otros medios, tales como gestos, melodías, dibujos, colores, etc. -

Como ya se ha visto, la *comunicación verbal* puede ser oral y escrita, pudiendo también considerarse como:

- a) *informativa*, cuando tiene por objeto transmitir datos, conocimientos;
- b) *expresiva*, cuando tiene por objeto tratar de expresar sentimientos;
- c) *interpretativa*, cuando tiene en vista el coloquio o diálogo.

La comunicación, para producirse, necesita de símbolos, que son los recursos utilizados para hacer aprehensible el mensaje, como palabras escritas o

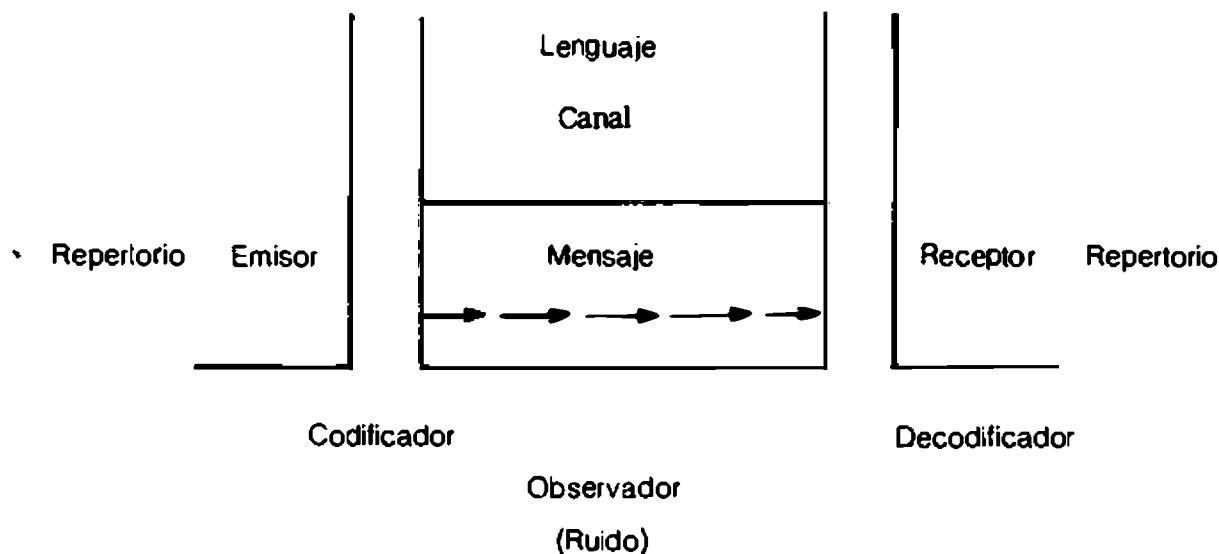
habladas, expresiones faciales, mímica, expresiones corporales, carteles, colores, dibujos, sonidos, melodías, etc.

Para hacerse efectivo, el proceso de comunicación necesita de los siguientes elementos:

1. emisor, que es el elemento que produce, que genera el mensaje o algo que deba ser transmitido;
2. mensaje, que es algo que el emisor tiene que transmitir a otro o al elemento siguiente;
3. receptor, que es aquél a quien se destina el mensaje, el que lo recibe;
4. canal, que representa la vía de transmisión del mensaje, del emisor al receptor;
5. codificación, que es la adaptación del mensaje a símbolos que sean comunes al emisor y al receptor, antes de su transmisión por el canal escogido;
6. decodificación, que representa la capacidad del receptor para traducir, con fines de comprensión, los símbolos en que el mensaje le es transmitido;
7. observador, que puede estar presente, o no, en un proceso de comunicación. Cuando está presente, se constituye en ruido, es decir, en todo lo que pueda entorpecer la transmisión de un mensaje, interponiéndose entre el emisor y el receptor y desvirtuándola;
8. repertorio, que representa el conjunto de signos, de vivencias, de bases comunes, en fin, que emisor y receptor deben poseer para que una comunicación se produzca, es decir, para que un mensaje sea captado y decodificado adecuadamente, a fin de que alcance sus objetivos.

Es fácil advertir que un mensaje puede perderse o desvirtuarse fácilmente debido a *ruidos* y a *repertorios discordantes* entre emisor y receptor.

Gráfico del proceso de comunicación



En el caso de la comunicación docente, debe tenerse en cuenta un hecho importante, ya que puede funcionar como poderoso *ruido*, bloqueando la comunicación entre profesor y alumno, y que es el estado de *heterofilia comunicacional*.

La *heterofilia comunicacional* corresponde a la falta de disposición para recibir positivamente los mensajes de una determinada fuente o emisor, lo cual dificulta o aun imposibilita la comprensión entre profesor y alumno.

De ahí la necesidad de que el docente procure mantener, en términos elevados, buenas relaciones con los alumnos, a fin de evitar que se establezca, en una de las partes, o en las dos, un estado de *heterofilia comunicacional*.

Por el contrario, la *homofilia comunicacional* representa la predisposición favorable a la recepción de mensajes de determinada fuente, y es el clima deseable entre profesor y alumnos.

"La comunicación, según Berelson y Steiner ¹, es la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el uso de símbolos-palabras, imágenes, figuras, gráficos, etc. Es el acto o proceso de transmisión que recibe generalmente el nombre de comunicación".

No hay que olvidar el hecho de que todo mensaje posee dos significados: el denotativo y el connotativo.

a) Significado denotativo es el significado de la palabra en sí, el que expresa el diccionario y es común a todas las personas.

b) Significado connotativo es el que el transmisor desea atribuir a un término, o a una expresión, que puede ser de fondo *positivo*, *negativo* o aun *jocoso*.

En lo que respecta a este particular, denotación y connotación, conviene destacar que la comunicación se efectúa adecuadamente "cuando el mensaje es interpretado en la misma forma por el emisor y por el receptor de la comunicación. Esto no implica que los participantes deban concordar con el punto de vista del emisor. Pueden discrepar, pero si el uno capta con precisión los pensamientos del otro, ha habido comunicación satisfactoria".²

El objetivo máximo de la comunicación es el "entendimiento entre los hombres".

El proceso de comunicación consta de cuatro elementos fundamentales que, en el caso de la enseñanza, son:

1. Transmisor (profesor o aparatos).
2. Receptor (alumno).
3. Mensaje (contenido).
4. Medio (sonido, escritura, dibujo, gráfico, gestos, expresión fisonómica u otro recurso cualquiera que simbolice algo).

El mensaje se compone de estímulos, que pueden ser *naturales* o *artificiales*.

1. Los *estímulos naturales* son los fenómenos en sí, observados directamente, como una ciudad, una experiencia, una carretera, la lluvia, la luz de la luna, el llanto de una persona, etc.
2. Los *estímulos artificiales* son los sustitutos de la realidad. Pueden ser *convencionales* o *icónicos*.

¹ B. Berelson y G. Steiner, *Human Behavior*, Nueva York, Holt, 1964.

² Ferreira, Itala, *Ação Didática*, Editora Rio, pág. 25.

- a) *convencionales*, cuando están constituidos por los diversos códigos del lenguaje hablado o escrito.
- b) *icónicos*, cuando están constituidos por símbolos que representan la realidad, como los símbolos de interpretación de un mapa o por símbolos que tratan de reproducir la realidad por entero, como en el caso de la fotografía, de las imágenes de televisión, del dibujo, etc.

En el proceso educativo, sobre todo, para una comunicación continua y eficiente debe haber *retorno* en cuanto al efecto de la comunicación —reacción por parte del educando—, con el objeto de que la fuente o transmisor mejore su mensaje al receptor o alumno.

Para una transmisión satisfactoria, es preciso que en la fuente haya:

- a) habilidad de comunicación;
- b) actitud positiva para con el mensaje, es decir, creer en él;
- c) nivel de conocimiento suficiente para elaborar el contenido del mensaje.

Para una recepción satisfactoria del mensaje, es preciso que haya, por parte del destinatario:

- a) capacidad para captar las señales de la transmisión;
- b) actitud favorable para con el transmisor y el mensaje;
- c) nivel de cultura adecuado al nivel del mensaje.

Es preciso tener presente que el destinatario es el principal elemento de la comunicación. Para él se selecciona el contenido del mensaje y se eligen el código y su canal o medio de transmisión.

La transmisión, en cuanto a transmisor y receptor, puede ser:

- a) *directa*, cuando se efectúa cara a cara;
- b) *indirecta*, cuando se realiza a distancia y presupone la utilización de algún recurso físico para hacer efectiva la transmisión del mensaje, como en el caso de la radio, la televisión, los filmes, los periódicos, etc.

En cuanto a la forma, la comunicación puede ser:

- a) *simbólica*, como el lenguaje oral, escrito, mímico, semafórico (de semáforo, mediante señales luminosas) o icónico (signos convencionales para interpretación de mapas, gráficos, etc.);
- b) *no simbólica*, es decir, por medio de actos reales o de su representación;
- c) *formal*, cuando obedece a determinadas normas, como es el caso de los oficios o petitorios;
- d) *informal*, cuando se efectúa sin convencionalismo alguno, como en el caso de la conversación espontánea, la sonrisa, la exclamación, etc.;
- e) *consciente*, cuando se lleva a cabo con conocimiento del contenido, del medio de transmisión y de los objetivos perseguidos;
- f) *inconsciente*, que puede comprender dos situaciones. La primera, cuando el transmisor emite un mensaje sin intención de hacerlo, o sin evaluar las consecuencias de su comunicación. La segunda, cuando el receptor no tiene conciencia del mensaje que se le está enviando, como en el caso del mensaje recibido subliminalmente o en estado de hipnosis;
- g) *extrasensorial o por vía telepática*. Forma de comunicación muy controvertida

en nuestros días, y de la que existen apóstoles incondicionales y férreos opositores. En realidad, esta forma de comunicación requiere estudios más serios y cuidadosos para poder ser admitida como válida.

III. Obstáculos a la comunicación

La comunicación puede verse afectada por barreras o impedimentos que dificulten la aprehensión del mensaje por parte del receptor.

Las principales barreras a la comunicación parecen ser las siguientes:

1. Distancia entre las personas, oscuridad, ruidos, temperaturas extremas, etc.
2. Ceguera y sordera.
3. Desnivel cultural entre el transmisor y el receptor.
4. Segregaciones culturales o resentimientos.
5. Autosuficiencia exagerada por parte del transmisor o del receptor.
6. Incredulidad del transmisor o del receptor.
7. Sugestionabilidad exagerada por parte del receptor.
8. Tendencia a la complicación, tanto en el transmisor como en el receptor.
9. Confusión entre *hecho* y opiniones.
10. Descuido en cuanto a la concepción de los términos usados.
11. Imprecisión del lenguaje.
12. Tono de voz pedante.
13. Repetición constante de ciertos modismos idiomáticos.
14. Mala pronunciación.
15. Uso de palabras que pueden provocar antagonismos, como ciertos términos peyorativos: gringo, reaccionario, carcamán, etc.
16. Uso inmoderado del lunfardo.
17. Exceso de palabras, floreos y aluviones de detalles.
18. Tono de voz muy alto (gritado), o tono de voz muy bajo (susurrado).
19. Presentación exótica del expositor, que más bien llama la atención sobre su persona que sobre el mensaje a transmitir.
20. Uso de términos o expresiones no conocidos por el auditorio.
21. En caso de usar el pizarrón: mala caligrafía, demasiado pequeña, amontonada, desordenada o un tanto borrosa.
22. Siempre con relación a la comunicación hecha con ayuda del pizarrón: presentación de datos en forma desordenada o asimétrica.
23. Si se recurre a la utilización de proyecciones, el hablar de más o de menos. En el primer caso, el exceso de palabras confunde el contenido de la imagen y, en el segundo, el contenido de la imagen se pierde por falta de algunas palabras esclarecedoras.
24. Desinterés del transmisor en la expedición de su mensaje o desinterés del receptor en su recepción.
25. Antipatía del transmisor hacia el receptor o antipatía de éste hacia el transmisor.

IV. Lenguaje oral

En lo atinente al lenguaje didáctico oral, si se quiere que el lenguaje preciso y claro no sólo ~~facilite~~ el aprendizaje, sino que también incite al alumno a imitarlo, debe

ser usado por el profesor sin afectación ni rebuscamiento, en forma natural y espontánea.

El lenguaje didáctico, para servir de instrumento de enseñanza, debe diferir de la oratoria impresionista, del lenguaje frío, calculado, displicente o vulgar. Debe ser un lenguaje popular, correcto, vivo, adecuado, simple, objetivo, conciso, claro y preciso.

1. *Popular*, en el sentido de que no debe evitar la manera de expresarse del pueblo, ~~expurgada~~ de sus incorrecciones.
2. *Correcto*, en el sentido de emplear las palabras con su verdadero significado, dentro de las normas gramaticales consagradas.
3. *Vivo*, en el sentido de que, sin ser grotescamente inflamado, debe tratar de transmitir el calor del asunto y hasta dotar de un colorido afectivo a las expresiones, para dar la impresión de que *el profesor está presente en el aula*.
4. *Adecuado*, en el sentido de adaptado a la capacidad de comprensión de los alumnos, para ayudarlos a entender el significado del hecho que se está comunicando.
5. *Simple*, en el sentido de usar palabras conocidas y en forma directa, sin rebuscamientos retóricos.
6. *Objetivo*, en el sentido de que el lenguaje debe referirse lo más directamente posible al asunto tratado, sin incluir referencias extrañas o innecesarias.
7. *Conciso*, en el sentido de que se deben usar las palabras necesarias para la expresión de un mensaje, evitándose las digresiones y circunloquios sin finalidad precisa, capaces, muchas veces, de provocar confusiones en la mente del receptor.
8. *Claro*, en el sentido de que el mensaje debe evitar las frases rebuscadas o ambiguas. Cuando se use una expresión o un término menos común, se deberá explicar su significado.
9. *Preciso*, en el sentido de que se utilicen las palabras con su verdadero significado y en forma simple, objetiva, concisa y clara.

Resulta interesante instituir, al comienzo de cada año lectivo, la "Campana del lenguaje preciso y correcto", con la cooperación de todas las disciplinas. Podrían contarse anécdotas acerca de situaciones difíciles creadas debido a incorrecciones del lenguaje.

Todo profesor debe tener su atención dirigida hacia el lenguaje de sus alumnos, tanto oral como escrito.

Sería interesante que el profesor registrase, durante una semana, todos los errores de lenguaje de sus alumnos, y luego, al comienzo de la primera clase de la semana siguiente, perdiese algunos minutos en una tarea de esta naturaleza: "El portugués que vi y oí". Y consignase en el pizarrón, sin indicar los autores, los errores recogidos, que se corregirían *con la participación de la clase*.

Otra forma sería: cuando el alumno emite un concepto no preciso, hacer que lo analice y corrija debidamente, pero no en actitud de escándalo o de burla.

Con relación a los errores de gramática, el profesor debe repetir la expresión en forma correcta, una o dos veces, en circunstancias diferentes, de modo de llevar al alumno a percibir su error y a corregirse, en vez de hacer la corrección directa o "a quemarropa".

Para enriquecer el vocabulario de la lengua materna o el técnico de cada disciplina, el profesor podría dar, al final de cada clase, 2 ó 3 términos para ser estudiados en casa y presentados en la clase siguiente. La presentación del vocabulario podría hacerse por sorteo, lo cual obligaría a todos a prepararse.

El lenguaje didáctico puede ser considerado como oral y escrito.

En una clase de *presentación de materia*, el lenguaje oral se revela superior al escrito porque puede:

1. Completar el texto del libro adoptado o consultado, explicando pasajes oscuros o agregándoles informes o datos.
2. Poner en evidencia lo esencial de un tema, con cierto énfasis, cosa que el texto no siempre consigue realizar.
3. Dar vida y motivar el tema en estudio, el cual, leído solamente, perdería mucho en vivacidad.
4. Economizar mucho tiempo en el proceso de presentación de la materia, principalmente cuando se trata de temas muy extensos y de difícil aprehensión como un todo por parte del alumno o aun con relación a temas de escasa y difícil bibliografía.
5. Establecer la comunicación entre profesor y alumnos por medios del diálogo.
6. Permitir que el profesor advierta, cuando el alumno se manifiesta, una serie de características personales que es preciso educar o reeducar.

Son recomendables, sin embargo, las siguientes precauciones:

1. No exponer durante más de 2 ó 3 minutos sin echar mano a un recurso cualquiera para interrumpir por algunos instantes y continuar luego. Los recursos que posibilitan esa interrupción pueden ser la ejemplificación, los ejercicios, las preguntas, la consignación de datos o esquemas en el pizarrón, la proyección de diapositivas, el uso de grabados o gráficos, etc.
2. Escribir en el pizarrón todos los nombres de personas, de obras y de localidades, y todos los términos técnicos o desconocidos.
3. En el caso de exposición oral de un asunto más extenso, ir consignando el resumen en el pizarrón, durante el desarrollo de la tarea. Tal procedimiento ayuda a interrumpir la exposición.
4. No es recomendable continuar exponiendo mientras se escribe en el pizarrón, ya que los alumnos no sabrían si atender a lo que se está diciendo o a lo que se está escribiendo.

El docente debe evitar, en su expresión oral, una serie de inconveniencias capaces de reducir en mucho su poder de persuasión, como las frases demasiado ornamentadas, los amaneramientos, la voz monótona, el hablar rápido, lento o en voz baja, los errores de gramática y de pronunciación. Algunos de esos defectos pueden dar margen a críticas y bromas por parte de los alumnos, inutilizando todos los esfuerzos del profesor para ser eficiente.

Una cuestión que preocupa a los profesores es la del uso del lunfardo.

Se trata de saber si el docente debe, o no, emplear el lunfardo en clase. Las opiniones son extremas. Unos dicen que no: "¡El aula no es lugar para esas impurezas!". Otros dicen que sí: "¡El lunfardo es un signo de vida y realidad dentro de la escuela!".

En este caso, somos partidarios del término medio.

El profesor puede y debe usar el lunfardo, según las circunstancias y los momentos. Bien empleado, el lunfardo puede funcionar como motivación, puede despertar una clase que estaba a punto de dormirse... Debe usarse, sin embargo, como *lunfardo*, es decir, debe procurarse que los alumnos adviertan que la palabra o la expresión se están usando como tal. Lo que se condena es el uso indiscriminado del lunfardo, por parte del docente, sin hacer notar al alumno cuándo es *lunfardo*, pues éste, incorrectamente usado, puede ser asimilado como lenguaje normal. Es inadmisibles el uso del lunfardo en los primeros cuatro grados de la enseñanza elemental, pues los alumnos no tienen aún capacidad para distinguir entre *lunfardo* y *no lunfardo*.

Así, en una clase que pueda hacer esta distinción, que debe ser facilitada por el profesor, no hay inconveniente en emplear, parsimoniosamente, el lunfardo, el *lunfardo limpio*, se sobreentiende.

No es aconsejable que el profesor hable bajo o demasiado alto. En ambos casos, la transmisión del mensaje resulta perjudicada. Si se trata de una voz demasiado baja, la dificultad de percepción de lo que se está diciendo hace que el educando se desinterese de la clase. Si, por el contrario, la voz es demasiado alta, la clase acaba por aturdirse o excitarse, lo cual priva a los alumnos de las condiciones mínimas para la tarea de "acompañamiento reflexivo" del mensaje enunciado por el profesor, así como elimina toda posibilidad de diálogo entre profesor y alumnos.

El ritmo de la expresión es de suma importancia. El hablar demasiado lentamente conduce a la desatención, debido a la monotonía; el hablar muy rápido imposibilita a la clase seguir el pensamiento del profesor. La forma desacompasada también conduce a la desatención, cuando se convierte en motivo de chanzas por parte de los educandos.

De cuando en cuando, el docente debería grabar su exposición, para escucharla y criticarla, a fin de eliminar los posibles amaneramientos, errores de pronunciación y de gramática y acercarse al ritmo y al tono más adecuados.

No hay que olvidar que el lenguaje es un poderoso instrumento de relación del profesor con la clase, cuando no se usa en un tono pedante, presuntuoso o agresivo. Por el contrario, el lenguaje debe ser empleado en un tono amistoso, de diálogo.

En su trato con los educandos, en conjunto o individualmente, el docente debe tratar siempre de expresarse de manera positiva, sin inferiorizar al interlocutor y evitando, por sobre todas las cosas, las competencias verbales, procurando encaminar las cuestiones conflictivas hacia un rumbo de investigación, de esclarecimiento, de análisis crítico, de comprensión, de diálogo. No hay que olvidar que siempre que se vence en una "competencia verbal", se gana, como contrapartida, un adversario en potencia, pronto para el desquite en la primera oportunidad, cuando no un *fomentador de oposición, con o sin razón*.

El profesor debe, asimismo, buscar el tono coloquial que estimule a hacer más preguntas.

Otra posición que debe adoptar el profesor es la de no llevar nunca al educando al ridículo, cuando alguna pregunta sea poco feliz o esté mal formulada. Debe, por el contrario, preocuparse de orientar al alumno para que él mismo encuentre sus desaciertos, animándolo siempre a preguntar y a expresarse acerca de los asuntos que se están tratando.

En verdad, no se puede decir que haya un *lenguaje didáctico*. Lo más correcto sería decir que hay un *estilo didáctico*, una forma de expresión que tiende a transmitir mensajes con un mínimo de probabilidades de que se desvirtúen, en función de los cuidados que deben observarse a tal efecto, a fin de que el educando pueda aprehender lo que el docente quiere realmente transmitir. La aceptación o la no aceptación del mensaje pertenece a otro capítulo didáctico.

Veamos algunas notas finales sobre el lenguaje didáctico:

1. El lenguaje didáctico debe ser simple, correcto, expresivo, objetivo, conciso, claro, preciso y accesible al nivel de la clase.
2. En los pasajes más difíciles o de mayor importancia el profesor debe dar una inflexión más vigorosa a su voz, de modo que haga destacar lo que está exponiendo.
3. Las frases deben ser cortas y seguir un orden directo.
4. Debe evitarse el exceso de palabras, para que el asunto pueda ser aprehendido de manera más fácil y objetiva.
5. Los términos nuevos o técnicos deben consignarse en el pizarrón y explicarse convenientemente.
6. El tono de voz que más conviene es el de la conversación y la mejor forma de expresión, el diálogo.
7. Nada de arrebatos oratorios sin objeto.
8. Mucho menos aún, el uso de preciosismos gramaticales o lexicales.
9. El ritmo del lenguaje no debe aproximarse al del dictado... ni al de una ametralladora.
10. Las palabras deben pronunciarse enteras, sin comerse las sílabas.
11. El tono de la voz debe ser tal que todos puedan oír, es decir, ni muy bajo, ni muy alto.
12. El docente, tanto en la utilización del lenguaje oral como en la del escrito, con fines didácticos, debe ser más bien un *animador*, con el objeto de estimular al educando para que desempeñe su papel de *investigador*. Así, en todas las oportunidades posibles, el profesor debe ser un *estimulador* de los recursos propios del alumno para la investigación y la reflexión, en lugar de un *transmisor* de la verdad.
13. Al usar el lenguaje didáctico, el profesor debe hacerlo, siempre, de manera de propiciar interrupciones y preguntas, apuntando al diálogo. El profesor debe dar importancia a las preguntas del alumno, con el fin de llevarlo a tener confianza en sí mismo, en sus observaciones, en su raciocinio. Aunque el mensaje del educando no sea muy preciso, debe orientarlo para que alcance la precisión sin frustraciones inútiles y, más que inútiles, casi siempre desalentadoras.
14. El profesor, en su función de transmisor de mensajes, debe evitar los malentendidos y aclarar todos los puntos a que se refiere. Esas aclaraciones pueden ser más o menos explícitas, según la reacción de la clase.
15. Cuando el profesor redacta algún mensaje, debe hacerlo de la manera más

explícita posible, con el fin de evitar malentendidos. En este caso, el profesor no debe redactar para sí mismo, sino para sus alumnos.

16. La orientación general del lenguaje del profesor ante sus alumnos debe ser la del diálogo, reservando el monólogo para situaciones precisas e indispensables.

11. Material didáctico

I. Material didáctico

\El material didáctico es, en la enseñanza, el nexo entre las palabras y la realidad. Lo ideal sería que todo aprendizaje se llevase a cabo dentro de una situación real de vida. No siendo esto posible, el material didáctico debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite su objetivación por parte del alumno.

\ El material didáctico es una exigencia de lo que está siendo estudiado por medio de palabras, a fin de hacerlo concreto e intuitivo, y desempeña un papel destacado en la enseñanza de todas las materias. El encerado (pizarrón), la tiza y el borrador son elementos indispensables y básicos en cualquier aula, principalmente en las de nuestras escuelas, que se reducen, todas ellas, a la presencia de *un profesor situado frente a los alumnos*. Ningún aula debería prescindir, asimismo, del concurso de retratos, mapas, grabados, gráficas, libros, noticias de los periódicos, revistas, aparatos de proyección, etc.

Debe hacerse constar que el material necesita del profesor, para animarlo, *darle vida*. La finalidad del material didáctico es la siguiente:

1. Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
2. Motivar la clase.
3. Facilitar la percepción y la comprensión de los hechos y de los conceptos.
4. Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente.
5. Economizar esfuerzos para conducir a los alumnos a la comprensión de hechos y conceptos.
6. Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar el material.
7. Dar oportunidad para que se manifiesten las aptitudes y el desarrollo de habilidades específicas, como el manejo de aparatos o la construcción de los mismos por parte de los alumnos.
8. Despertar y retener la atención.
9. Ayudar a la formación de la imagen y a su retención.
10. Favorecer la enseñanza basada en la observación y la experimentación.
11. Facilitar la *aprehensión sugestiva* y activa de un tema o de un hecho en estudio.
12. Ayudar a la formación de imágenes concretas, dado que cada uno puede percibir la información oral o escrita según su capacidad de discriminación, su discernimiento y sus experiencias anteriores.
13. Ayudar a comprender mejor las relaciones entre las partes y el todo en un tema, objeto o fenómeno.

14. Ayudar a la formación de conceptos exactos, principalmente con respecto a temas de difícil observación directa.
15. Hacer la enseñanza más activa y concreta, así como más próxima a la realidad.
16. Dar oportunidad de que se analice e interprete mejor el tema en estudio, con miras a un fortalecimiento del espíritu crítico.
17. Reducir el nivel de abstracción para la aprehensión de un mensaje.
18. Facilitar la comunicación de la escuela con la comunidad y el mejor conocimiento de su realidad.
19. Dar un sentido más objetivo y realista del medio que rodea al alumno y a la escuela, y en el cual el educando tendrá que actuar.
20. Favorecer el aprendizaje y su retención.

En cuanto a este último objetivo siguen a continuación algunos datos que evidencian la importancia de esos elementos en la enseñanza, por el elevado porcentaje de aprendizaje y de retención que proporcionan:

- 1 %, por medio del gusto;
- 1,5%, por medio del tacto;
- 3,5%, por medio del olfato;
- 11%, por medio del oído;
- 83%, por medio de la vista.

Las investigaciones constatan los siguientes datos en lo referente a la retención:

- 10% de lo que se aprende leyendo;
- 20% de lo que se aprende escuchando;
- 30% de lo que se aprende viendo;
- 50% de lo que se aprende viendo y oyendo;
- 70% de lo que se aprende oyendo y luego discutiendo;
- 90% de lo que se aprende oyendo y luego realizando.

En cuanto a la durabilidad de la retención el aprendizaje realizado por intermedio de los recursos audiovisuales se ha revelado superior de acuerdo con los datos citados a continuación:

procedimientos de enseñanza	retención después de 3 horas	retención después de 3 días
a) oral	70%	10%
b) visual	72%	20%
c) audiovisual	82%	65%

Para ser realmente un auxiliar eficaz, el material didáctico debe:

1. Ser adecuado al asunto de la clase.

2. Ser de fácil aprehensión y manejo.
3. Estar en perfectas condiciones de funcionamiento —sobre todo tratándose de aparatos—, pues nada *divierte y dispersa* más al alumnado que los “chascos” en las demostraciones.

Es común, en el campo pedagógico, el uso y abuso de las experimentaciones, por considerárselas más intuitivas. Sin embargo, tanto en los laboratorios como fuera de ellos, la experimentación requiere un previo y cuidadoso planeamiento. Si fuese el caso de usar aparatos, éstos deben ser previamente examinados para cerciorarse de su perfecto funcionamiento, pues es muy común comprobar que los mismos están inutilizados... en el momento de usarlos. Resulta fácil advertir que este contratiempo perjudica la marcha normal de la clase, provocando, casi siempre, situaciones de indisciplina. Generalmente, en estas circunstancias, el profesor se descontrola y difícilmente consigue restablecer el orden en los trabajos de la clase.

Siempre que sea posible, el material didáctico debe ser elaborado por los alumnos, en cooperación con la cátedra de Artes Industriales, Dibujo, Física, etc. No hay punto de comparación entre el valor didáctico del *material comprado* y el del *material hecho por los propios alumnos*. La preferencia, y sobre esto no es necesario insistir, debe ser acordada al material confeccionado en la escuela, que ofrecerá oportunidad para otras prácticas educativas.

El material didáctico debe quedar ubicado, siempre que sea posible, en la sala-gabinete o en el *depósito de material*, siempre que sea de fácil acceso.

Recomendaciones para su uso:

1. Nunca debe quedar todo el material expuesto a las miradas del alumno desde el comienzo de la clase, ya que puede convertirse en algo que se mira con *indiferencia*.
2. Debe exhibirse, con más notoriedad, el material referente a la unidad que está siendo estudiada.
3. El material destinado a una clase debe estar a mano, a fin de que no haya pérdida de tiempo cuando se lo mande a buscar o, lo que es peor, cuando sea el profesor mismo quien lo busque.
4. El material para una clase debe ser presentado oportunamente, poco a poco y no todo de una vez, a fin de no desviar la atención de los alumnos.
5. Antes de su utilización, debe ser revisado en lo que atañe a sus posibilidades de uso y funcionamiento.

II. Clasificación del material didáctico

Hay muchas clasificaciones de material didáctico; entre todas, la que más parece convenir indistintamente a cualquier disciplina es la siguiente:

1. *Material permanente de trabajo*: encerado (pizarrón), tiza, borrador, cuadernos, reglas, compases, franelógrafos, proyectores, etc.
2. *Material informativo*: mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos.

cos, discos, filmes, ficheros, modelos, cajas de asuntos, etc.

3. *Material ilustrativo visual o audiovisual*: esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, grabados, retratos, cuadros cronológicos, muestras en general, discos, grabadores, proyectores, etc.

4. *Material experimental*: aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general.

Otra clasificación que puede ofrecerse es la que se refiere al *material de consumo*, como lápices, cuadernos, tiza, etc., y al *material permanente*, como encerado (pizarrón), franelógrafo, mapas, aparatos diversos, etc.

Es necesario hacer notar que hasta hace poco el material didáctico tenía una finalidad más ilustrativa y se lo mostraba al alumno con el objeto de ratificar o, mejor dicho, esclarecer lo que había sido explicado. El material era solamente *mostrado*, ya que su manipuleo le estaba vedado al alumno: de una manera general, era "intocable" para quien no fuese el profesor. Así, eran comunes las visitas a laboratorios donde el material o bien estaba clavado en las paredes o puesto bajo llave en los armarios.

El material didáctico en la escuela actual tiene otra finalidad. Más que ilustrar, tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar.

La II Conferencia General de la UNESCO aprobó una clasificación, que es la siguiente:

A) *Experiencias directas con la realidad*

1. *Excursiones escolares*: viajes escolares, "scoutismo".

2. *Objetivos, ejemplares y modelos*: organización de un museo escolar, muestras y exposiciones, dioramas, planetarios, acuarios, terrarios, visitas a museos.

3. *Auxiliares de la actividad*: dramatizaciones, demostraciones, marionetas, clubes, bibliotecas, recortes y Cruz Roja Infantil.

B) *Auxiliares visuales (material pictórico)*: ilustraciones, tarjetas e impresos, diapositivas y diafilmes, episcopia, cinematografía, microfotografía y fotomicrografía, reproducciones, ultrafax y estereoscopia.

C) *Auxiliares auditivos*: audífono electrónico, radio y tocadiscos.

D) *Auxiliares audiovisuales*: filmes sonoros y televisión.

E) *Símbolos de representación plana*: pizarrón, láminas, carteles, diagramas, frisos, multiplicadores, periódicos, murales, caricaturas, globos terráqueos y mapas, historietas gráficas, murales y franelógrafo.

La clasificación brasileña de recursos audiovisuales, simplificada, presenta el siguiente orden:

A) *Recursos auditivos*: radio, discos y cintas magnéticas.

B) *Recursos visuales*: pizarrón, franelógrafo, imantógrafo, cuadros, láminas, grabados, modelos, museos, ejemplares, diafilmes, filmes, fotografías, álbumes seriados, murales didácticos, exposiciones, gráficos, diagramas, mapas, objetos, diapositivas y transparencias.

- C) *Recursos audiovisuales*: diapositivas y diafilmes con sonido, cine sonoro y televisión.

Wilbur Schramm hace una cronología de la aplicación de los recursos materiales en la enseñanza, ordenándolos por *generaciones* e indicando recursos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, como sigue:

1. *Recursos de enseñanza de primera generación*, como láminas, mapas, gráficos, materiales escritos, exposiciones, modelos, pizarrón, dramatizaciones, etc., de aplicación muy antigua.
2. *Recursos de enseñanza de segunda generación*, como manuales impresos, cuadernos de ejercicios, tests, etc., de aplicación posterior a 1950.
3. *Recursos de enseñanza de tercera generación*, como grabaciones, fotografías, diapositivas, filmes fijos, episcopia, para los siglos XIX y XX; radio, a partir de 1920; televisión, a partir de 1950 y filmes mudos y sonoros, para el siglo XX.
4. *Recursos de enseñanza de cuarta generación*, como laboratorios de idiomas, después de 1950; instrucción programada y enseñanza por computadoras, de empleo muy reciente.

Podría agregarse otra clase de material, que es el *visosensorial*, utilizado para desarrollar la percepción táctil y motriz y la creatividad, así como la formación de conceptos y empleado por el método montessoriano y por la orientación moderna de la enseñanza de la matemática.

III. El compendio

Es conveniente que al planificar su curso –al comenzar el año– el profesor elija cuidadosamente un texto o compendio auxiliar de estudios para uso de los alumnos. La adopción del libro de texto no implica, ciertamente, ni el sometimiento al mismo ni tampoco la mera repetición, en clase, de sus páginas ya que, de ser así, podría prescindirse del profesor. Éste, por su parte, no debe asumir la actitud, tan generalizada y que tanto confunde al alumno, de refutación del compendio, dando a entender que “todo lo que consta en el libro está errado” o que “no está bien así” y que únicamente su palabra (la del profesor) es la que vale.

El compendio debe servir de instrumento orientador, de auxiliar didáctico, en las prácticas y ejercicios; para ello debe ser convenientemente señalado. Es, pues, indispensable la adopción de un buen libro, útil para la orientación de los estudios del alumno y también para el planeamiento del profesor.

1. Tipos de compendio

Diego González, en su *Didáctica General*, consigna tres tipos de compendio:

1. LIBRO DE TEXTO o libro de enseñanza, que debe contener la materia a dictarse.
2. LIBRO DE TRABAJO que se destina a estimular y a dirigir al alumno en trabajos libres y

de creación. Presenta problemas, muestra experiencias, provoca observaciones, induce a la formación de colecciones y a la realización de diseños, ejercicios, etc. Son los *workbooks* de los norteamericanos.

3. LIBRO DE VIVENCIAS, procura identificar al lector con las escenas relatadas, que son siempre de fondo educativo. Intenta llevar a cabo una enseñanza *viva* de amor a la naturaleza, al prójimo, etc.

4. LIBRO DE ENSEÑANZA PROGRAMADA que es escrito teniendo como base la instrucción programada. Esa modalidad de libro se aproxima bastante al *libro de trabajo*, aunque es más completo, ya que además conduce al alumno al aprendizaje de nuevos conocimientos.

Un buen compendio, por razones económicas del alumno, debería atender a las tres modalidades de trabajo expuestas precedentemente.

El compendio debe permitir el avance en los estudios de un alumno que se interese más que los otros en la asignatura. Pero, asimismo, constituye un respaldo para el alumno, que tiene donde estudiar aunque tenga que faltar a las clases. Dice Planchard, en su *Pedagogía Contemporánea*, que el compendio puede iniciar al alumno en el trabajo intelectual y también a ensayar su liberación cultural toda vez que va aprendiendo, por su intermedio, a recurrir a otros libros y a consultar bibliografía.

Expresa, además, que el compendio puede liberar al alumno del maestro una vez que logre aprender por sí y a recapitular lo que fue estudiado.

El uso del compendio puede transformarse en una verdadera "técnica de estudio por el compendio". Éste es el carácter que le dan E. Thorndike y A. I. Gates en *Principios elementales de educación*. Veamos las ideas de ambos autores, acerca de este asunto.

1. El compendio debe ser el impreso más utilizado, a medida que los alumnos van avanzando en sus estudios.

2. Para que la lectura sea provechosa, es preciso adquirir las siguientes habilidades:

1º leer rápidamente para aprehender la idea principal;

2º leer selectivamente para encontrar respuestas a preguntas que puedan surgir con relación al texto;

3º leer con exactitud para asimilar el espíritu del asunto expuesto.

3. El compendio puede contribuir a la adquisición de los siguientes hábitos:

1º de estudiar con un fin previsto;

2º de evaluar el material leído, asignando valores a los hechos relatados;

3º de recordar, de vez en cuando, los hechos más importantes y relacionarlos con los que se están estudiando;

4º de rever la materia, en intervalos crecientes, de manera que se la pueda relacionar en unidades temáticas cada vez mayores;

5º de proponer cuestiones al que estudia, durante su lectura;

6º de extraer los hechos importantes de una escena;

7º de investigar, en la bibliografía aconsejada, las aclaraciones sugeridas; '

8º de pensar en las posibles aplicaciones del asunto leído;

9º de registrar, en forma práctica, las informaciones obtenidas durante la lectura.

Es necesario que el compendio adoptado sea utilizado al máximo. No es justo que permanezca cerrado el año antero, como a veces ocurre; es indispensable, además, que el profesor lleve al alumno a que conozca todo el libro, comenzando por el índice. Asimismo, debe ser orientado a la lectura de los capítulos que no serán tratados a lo largo del año lectivo, de modo que el alumno tenga una idea, aunque sea rápida y superficial, de dichos temas para que sepa encontrarlos si más adelante llegara a necesitarlos. De ese modo, el alumno tendrá una visión de conjunto de *su compendio* y estará en condiciones de encontrar por sí mismo los asuntos que vaya necesitando.

Entre los compendios que satisfacen las condiciones mínimas requeridas, debe darse preferencia a los que contengan páginas de autores ligados a los temas que se estudian. Estas páginas pueden servir de lecturas esclarecedoras, para la confirmación de conocimientos o ampliación de los mismos y, además, para comentario e interpretación de textos. Un excelente ejemplo en este sentido es la obra de Simone Daval y B. Guillaume, *Philosophie des sciences*, P.U.F.

Un compendio, además de otras cualidades, debe:

1. Ser actualizado y ecléctico, de modo que permita un panorama amplio, exento de sectarismo, y que suministre informaciones imparciales.
2. Estar fundado en un lenguaje científico accesible al nivel intelectual de los alumnos a los cuales está destinado.
3. Ser escrito para alumnos y no para profesores.
4. Ofrecer resúmenes, lecturas, problemas e indicaciones bibliográficas relativas a los asuntos estudiados.
5. Contener elementos de trabajo que conduzcan a la revisión y fijación del aprendizaje.
6. Contener motivaciones e indicaciones para la ampliación del aprendizaje.
7. Ser un *libro de trabajo*, capaz de ofrecer estímulos para un quehacer libre y creador, sobre la base de preguntas, problemas y observaciones.

Debemos considerar también la cuestión acerca de si debe ser adoptado uno o más compendios. Todo indica que debe ser adoptado uno solo. Debe haber en la escuela, eso sí, bibliotecas especializadas para las diversas disciplinas, a fin de atender las consultas de los alumnos. Algunos autores recomiendan la indicación de más de un compendio para los alumnos con más aptitudes, en lo que no existe inconveniente alguno siempre que los trabajos de la clase sean orientados sobre la base de uno solo, común a todo el curso.

Para el enriquecimiento bibliográfico, en caso de que sea necesario, además del compendio único común a todos, el profesor puede indicar algunos libros más, obras de real valor, que podrían ser adquiridos por los alumnos, en grupos. Cada grupo compraría uno. A fin de año, los libros podrían ser sorteados entre los componentes del grupo o donados a la *biblioteca del aula*. No hay impedimentos, claro está, para que sea la propia escuela quien adquiera dichos libros, pero siempre resulta interesante hacer que los alumnos se sientan responsables de las *cosas de la escuela* y no las reciban simplemente, gratuitamente, sin participación alguna.

2. Evaluación de compendios

A continuación presentamos cinco escalas de evaluación de compendios: la de A. y D. Binning modificada, la de Preston, la de Frank, la de Judith Paiva e Souza, y la nuestra.

1) Escala modificada de A. y D. Binning

Ofrecemos aquí una versión modificada que tiene como base la adaptación que efectuó el profesor João Jorge da Cunha de la escala de A. y D. Binning, publicada en "Actualidades Pedagógicas", número 35, pág. 9:

A) DATOS DE PUBLICACIÓN

1. Título del libro.
2. Autor (es).
3. Editor.
4. Fecha de edición.
5. Número de páginas.
6. Materia y nivel.
7. Precio de venta.
8. Número de la edición.

B) EVALUACIÓN NUMÉRICA ELEMENTOS

GRADACIÓN
0-1-2-3-4-5

1. *Elementos materiales*

- 1º) Aspecto material del libro.
- 2º) Durabilidad de la encuadernación.
- 3º) Calidad del papel empleado.

2. *Organización de la materia*

- 1º) Plan general.
- 2º) División lógica.
- 3º) Coherencia.
- 4º) Sumario.
- 5º) Proporción de los capítulos.

3. *Elementos funcionales*

- 1º) Adecuación al nivel mental de la clase.
- 2º) Aplicaciones prácticas.
- 3º) Relaciones con las otras materias.
- 4º) Sugestiones para observaciones y experiencias.
- 5º) Motivaciones para lecturas más amplias.

4. *Apreciación de la materia*

- 1º) Estilo.
- 2º) Vocabulario.
- 3º) Precisión.
- 4º) Ausencia de preconceptos.
- 5º) Actualidad.

5. *Ilustrac.*

- 1º) Exactitud.
- 2º) Objetividad.
- 3º) Calidad.
- 4º) Atracción.
- 5º) Relación con el asunto estudiado.

6. *Ejercicios y cuestionarios*

- 1º) Relación directa con la materia.
- 2º) Graduación en las dificultades.
- 3º) Motivación.
- 4º) Carácter recapitulativo.
- 5º) Estímulo al espíritu creador.

7. *Referencias bibliográficas*

- 1º) Accesibilidad.
- 2º) Utilidad para el profesor.
- 3º) Utilidad para el alumno.
- 4º) Relación con el asunto estudiado.
- 5º) Actualidad.

8. *Índices y apéndice*

- 1º) Disposición.
- 2º) Oportunidad de los apéndices.
- 3º) Utilidad práctica.
- 4º) Relación con los asuntos estudiados.
- 5º) Textos originales referentes a los temas estudiados.

Total de puntos

Suma: A.....

I.....

S.....

R.....

B.....

E.....

Total.....

Referencias:

A = ausente;

R = regular;

I = insuficiente;

B = bueno;

S = aceptable;

E = excelente.

Clasificación del compendio según el total de puntos alcanzados:

A = ausente o nulo

I = insuficiente.....

S = aceptable.....

R = regular

B = bueno

E = excelente

0 punto

de 1 a 40 puntos

de 41 a 80 puntos

de 81 a 120 puntos

de 121 a 160 puntos

de 161 a 200 puntos

II) Escala de Preston

Esta escala o cuestionario establece una nota que puede variar de 0 a 1 para cada ítem.

C) CUESTIONES

VALOR

(de 0 a 1)

1. ¿Se trata de un libro actualizado?

1º Desde el punto de vista informativo:

A) Especialmente en cuanto a la comprensión actual de principios generales, interpretaciones modernas, etc.

B) ¿En cuanto a hechos, descubrimientos, invenciones?

2º Acerca del aspecto progresista en educación:

C) ¿Enseña el empleo del método científico?

D) ¿Cultiva la actitud científica?

2. ¿Tiene el libro precisión científica?

E) ¿En la presentación de los hechos y principios?

F) ¿En el empleo de la terminología técnica?

3. ¿Es un libro adecuado al nivel al cual se lo destina?

G) ¿En cuanto al vocabulario?

H) ¿En cuanto al contenido?

4. ¿Se desarrolla el libro tomando como base algunas generalizaciones que, si se aceptan, son capaces de provocar una transformación vital, o se desarrolla alrededor de minucias informativas, carentes de valor científico?

I)

5. ¿Se trata de un libro escrito de acuerdo con la psicología del educando o acentúa el contenido de la disciplina tratada?

J) ¿Predomina la presentación psicológica sobre la lógica?

K) ¿Las explicaciones son claras y adaptadas al nivel de comprensión del alumno?

L) ¿Hay material de concretización suficiente (fotografías, esquemas, gráficos, etc.)?

M) ¿El orden seguido va de lo concreto a lo abstracto?

N) ¿Hay buena motivación?

6. ¿Procura mostrar con frecuencia la aplicación de los hechos estudiados, en la práctica y en la industria?

P)

7. ¿Cuál parece ser el principal objetivo del libro: el mejor ajuste a la vida, o la preparación para continuar los estudios?

Q)

8. *¿Ofrece el libro posibilidades de atender las diferencias individuales?*

R)

9. *¿Es lo suficientemente sugestivo como para hacer que el alumno continúe el estudio de la disciplina de que trata?*

S)

10. *¿Presenta el libro adecuados elementos auxiliares de la enseñanza, tales como ejercicios, cuestionarios, ejemplos, gráficas, tablas comparativas, etc.?*

T)

Evaluación: Cada ítem, se evalúa de 0 a 10; la parte que tuviese más de un ítem tendrá por nota la media de las notas de dichos ítems. El total de puntos es 10.

La evaluación máxima es la siguiente:

1. A) 1 punto

B) 1 "

C) 1 "

D) 1 "

Media de 1 1 punto

2. E) 1 punto

F) 1 "

Media de 2 1 punto

3. G) 1 punto

H) 1 "

Media de 3 1 punto

4. I) 1 punto

Media de 4 1 punto

5. J) 1 punto

K) 1 "

L) 1 "

M) 1 "

N) 1 "

O) 1 "

Media de 5 1 punto

6. P) 1 punto 1 "

7. Q) 1 " 1 "

8. R) 1 " 1 "

9. S) 1 " 1 "

10. T) 1 " 1 "

Total 10 puntos

Vamos a presentar ahora una escala de apreciación de compendio escolar que pareciera ajustarse más a nuestro medio educativo:

III) Escala de Frank

Este autor presenta una escala de 10 ítems, variando cada uno en su valor, de 0 a 30, de 0 a 20, de 0 a 10 y de 0 a 5 puntos, pudiéndose establecer un total de 100 puntos. Según el número de puntos alcanzado, resulta fácil hacer un juicio de valor acerca del compendio escolar. La escala es interesante y simple:

ÍTEMS	PUNTOS
1. Selección del contenido apropiado y actualizado	(0 a 30 puntos)
2. Organización del contenido en orden de secuencia	(0 a 20 puntos)
3. Indicaciones bibliográficas, tablas, diagramas, índices	(0 a 10 puntos)
4. Organización psicológica que facilite el aprendizaje	(0 a 10 puntos)
5. Ilustraciones abundantes y apropiadas	(0 a 5 puntos)
6. Sugestiones para proyectos y experiencias en laboratorios	(0 a 5 puntos)
7. Confección y presentación del material del libro	(0 a 5 puntos)
8. Lenguaje claro, correcto y comprensible	(0 a 5 puntos)
9. Costo del libro	(0 a 5 puntos)
10. Adaptación del libro a las necesidades del curso y de la comunidad local	(0 a 5 puntos)

Una vez adoptado un buen compendio, es necesario que el profesor lo use al máximo. Ello no quiere decir que se esclavice al libro escogido, siguiéndolo fielmente, página tras página, sino que lo utilice con propiedad y en todas las circunstancias posibles, sea en el estudio dirigido, en tareas, en lecturas, en consultas, etc.

El profesor debe orientar a sus alumnos hacia la lectura del índice general, del índice de remisiones, de los capítulos que no serán abarcados por el *plan del curso*, de manera que ellos tengan una visión de conjunto de la obra, y que sepan consultarla cuando sea necesario.

Las fallas o errores en algunos capítulos podrán ser motivo para trabajos de investigación por parte de los alumnos, sobre todo para los que estén más interesados en la materia, pudiendo los resultados ser expuestos ante el grupo de todos los alumnos.

Como complemento del compendio, el profesor debe esforzarse por formar la biblioteca del aula, integrada por las buenas obras que pueden irse adquiriendo poco a poco. En el caso de que no hubiese una sala-ambiente, la biblioteca del aula podría instalarse en la biblioteca general, al cuidado de dos o tres alumnos que rotarian y a cuyo cargo estaría todo lo concerniente al traslado de los volúmenes hasta la sala de clase, siempre que ello fuese necesario.

El profesor debe, asimismo, sugerir a sus alumnos mas interesados en el tema la adquisición de algunas obras referidas a su materia; estas obras no sólo servirían para los estudios de la clase, sino que, además, serían textos de permanente utilidad en la vida del educando, aun cuando éste ya no concurriese a la escuela.

Así, de acuerdo con lo expuesto, un buen compendio será siempre un auxiliar precioso, una guía, de la materia que se está estudiando, principalmente para la realización del estudio *dirigido*, de las tareas, y para la ampliación del aprendizaje, etc.

IV. El encerado (o pizarrón)

El profesor debe utilizar al máximo el encerado (o pizarrón), principalmente en la enseñanza de asuntos en los cuales es difícil la presentación de material

didáctico más adecuado. De este modo, la tiza debe reemplazar a otros materiales que sirven para concretar las clases. El profesor debe, pues, *hablar con la tiza*, consignando en el encerado los nombres, resúmenes, esquemas, revisiones y recapitulaciones propios del tema.

El alumno debe ser llevado al encerado toda vez que exista una ocasión para hacerlo. Es aconsejable, para un uso más adecuado, dividir el pizarrón en dos partes. Esta división puede ser mental. En la primera, yendo de izquierda a derecha, serán consignados los datos esenciales de la clase, en forma ordenada y sistemática. Éstos no deben ser borrados, a no ser por exigencias de espacio. En la segunda parte se consignarán los datos secundarios, gráficas, esquemas subsidiarios, a medida que se vaya produciendo la necesidad de espacio para nuevas anotaciones.

Al entrar en la clase, el profesor debe borrar o hacer borrar todo lo que fue escrito en la clase anterior, para evitar posibles distracciones del alumnado. La limpieza del encerado puede ser efectuada por los alumnos, pudiendo, también, encomendarse esta tarea a encargados que se vayan turnando de una semana a otra.

El profesor debe tener el cuidado de escribir en el pizarrón de manera legible, con letra de un tamaño suficientemente grande para que los alumnos de los últimos bancos puedan leer sin dificultad. Debe evitarse la superposición de anotaciones y el entrecruce de las mismas, o bien dejar restos de palabras cuando el pizarrón sea borrado, a fin de evitar confusiones.

La exposición de errores también debe ser evitada, pues éstos pueden fijarse en los alumnos, en especial en los más flojos. La sugestión provocada por esa exposición suele funcionar como agente fijador de las formas incorrectas.

Todos los términos nuevos, fechas y nombres deben ser consignados en el encerado. En cuanto a los vocablos nuevos, no solamente deben escribirse, sino, además, explicarse convenientemente.

El profesor no debe olvidar que "el polvo de la tiza en las manos y en las ropas del profesor es como el polvo en el rostro del soldado: una señal de que desempeñó bien su papel".²

Lo ideal sería que existiesen encerados en todas las paredes libres del aula, no sólo para evitar que se borren los datos consignados en ellos, sino, además, para *mandar al pizarrón* al mayor número posible de alumnos al mismo tiempo.

Si la clase trabaja en grupos, es interesante que cada grupo disponga de su encerado. Si esto no es posible, es importante indicar qué parte corresponde a cada uno.

Los encerados deben ser colocados en una posición que evite los reflejos de la luz, ya que nada desanima más al alumno que trabajar con elementos que perturben su visión.

Es preciso no olvidar que el pizarrón no debe ser usado para largas transcripciones, o, mejor dicho, no debe dictarse la clase transcribiéndola totalmen-

² Palmade, Guy, *Los métodos pedagógicos*. Buenos Aires, Paidós.

te por medio de la tiza, pues la convierte en algo farto de interés y cansador.

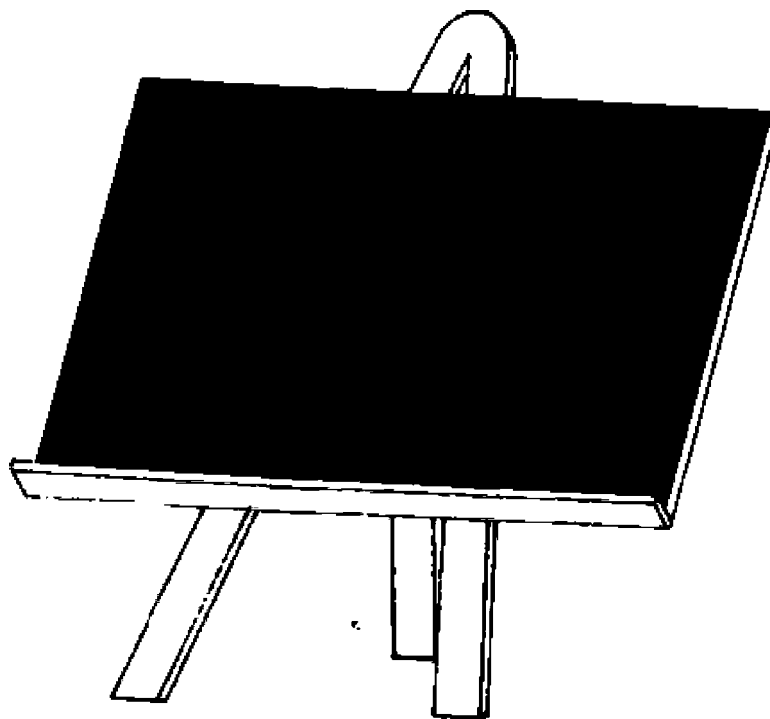
Cuando el profesor escriba en el pizarrón, debe evitar colocarse totalmente de espaldas a la clase, encubriendo lo que escribe, esto es, debe procurar que los alumnos no dejen de ver constantemente lo que él consigna por escrito.

Se recomienda, asimismo, que no hable mientras escribe, de modo que se propicie mayor oportunidad de atención a lo que estuviese escribiendo o representando gráficamente, así como posibilitando a los alumnos una mejor aprehensión de lo que vaya siendo asentado por la tiza. Empero, no son aconsejables los periodos demasiado largos de silencio por parte del profesor; por eso es conveniente que a breves intervalos se haga notar a través de su voz, dirigiendo la palabra a los alumnos.

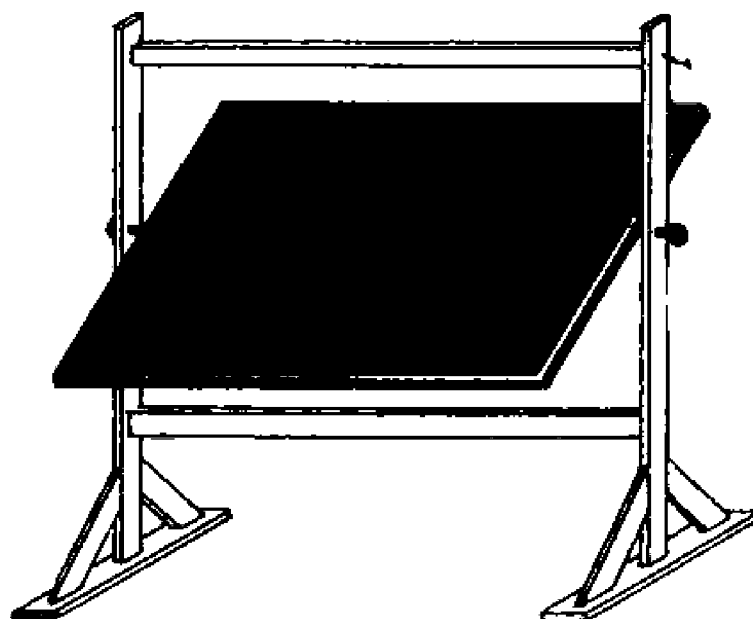
El encerado no debe ser obligatoriamente negro, ya que otros colores han dado buenos resultados, como, por ejemplo, el "blanco", usando tizas de colores, y el "verde-ceniza", que es tranquilizante o sedante y no produce reflejos. Cuando el encerado fuese *negro*, es importante que la pintura usada no sea brillante, para no herir la vista.

Por último, cualquiera sea el colorido, el encerado debe ser opaco, poroso, lavable, y adecuado a los alumnos que deben aprender mediante su uso.

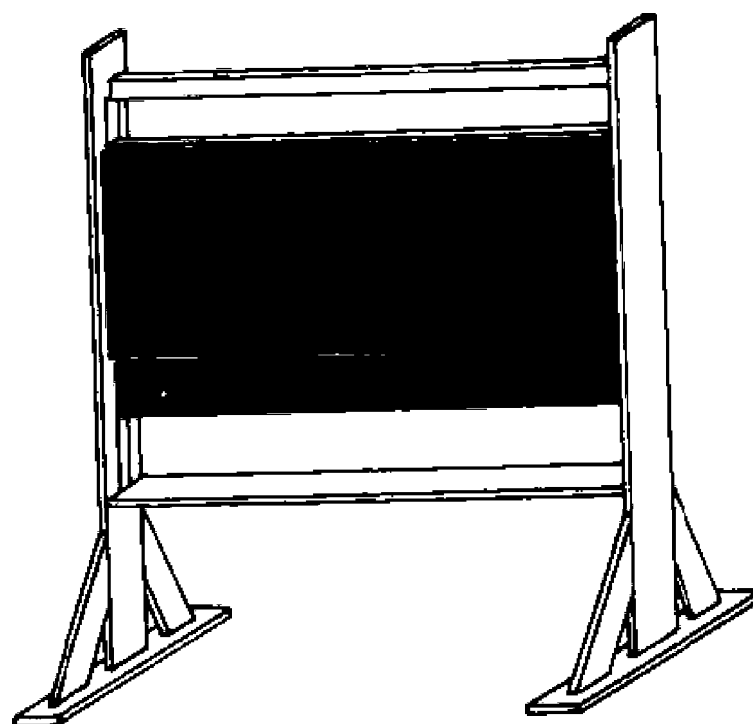
He aquí algunas de las modalidades que pueden presentar los encerados o pizarrones:



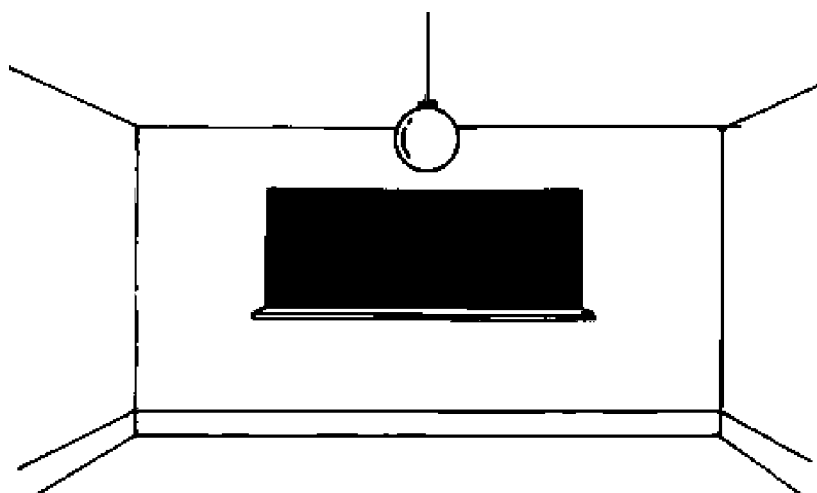
1. Encerado portátil. sobre tripode.



2. Encerado de doble faz.



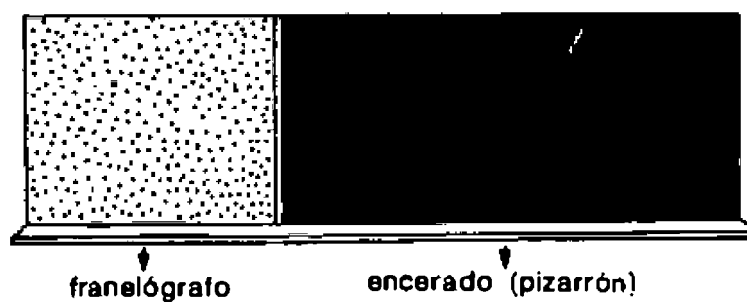
3. Encerado en forma de guillotina.



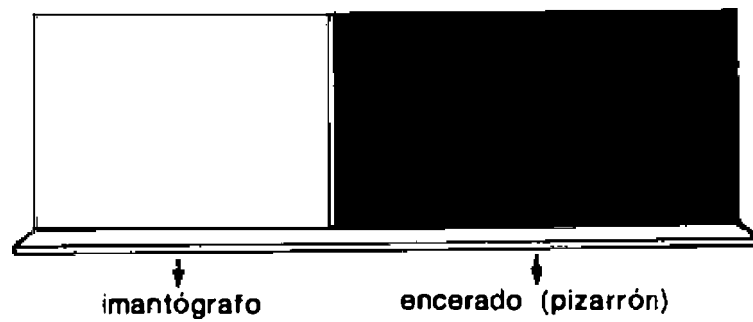
4. Encerado adherido a la pared.



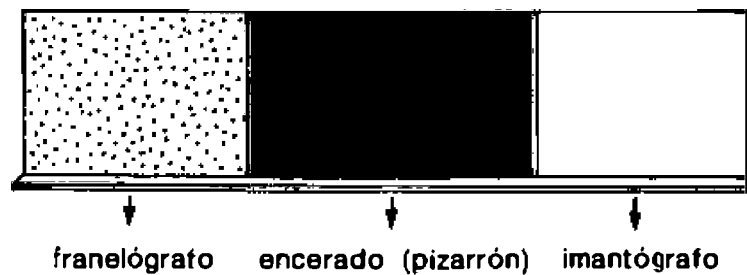
5. Encerado poránamico, apropiado para grandes auditorios.



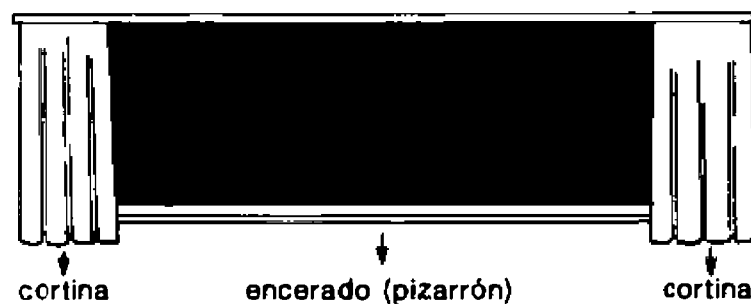
6. Encerado con franelógrafo.



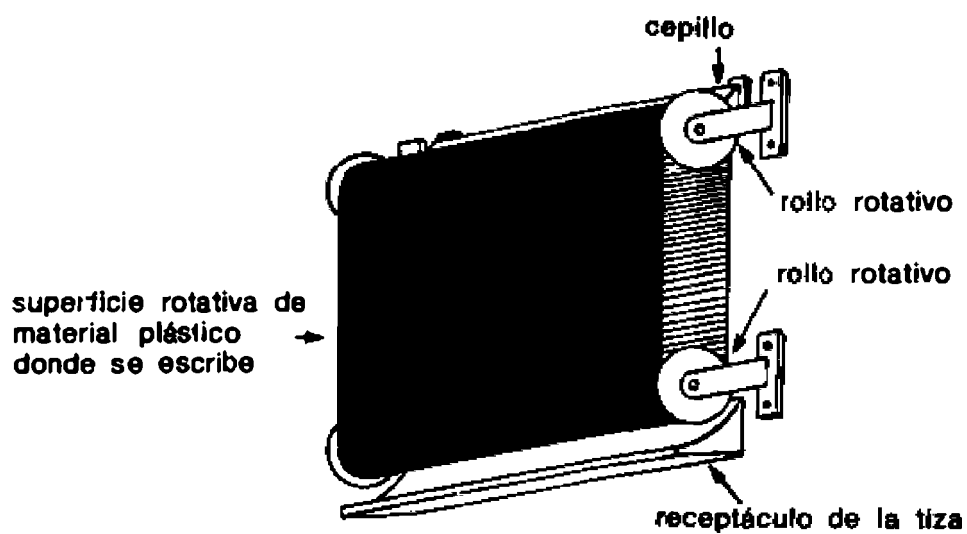
7. Encerado con imantógrafo.



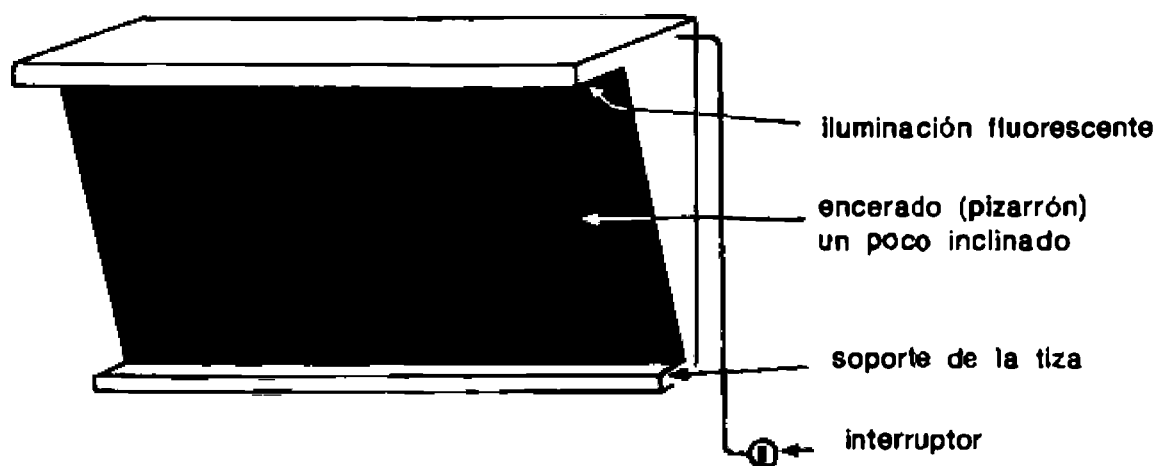
8. Encerado con franelógrafo e imantógrafo.



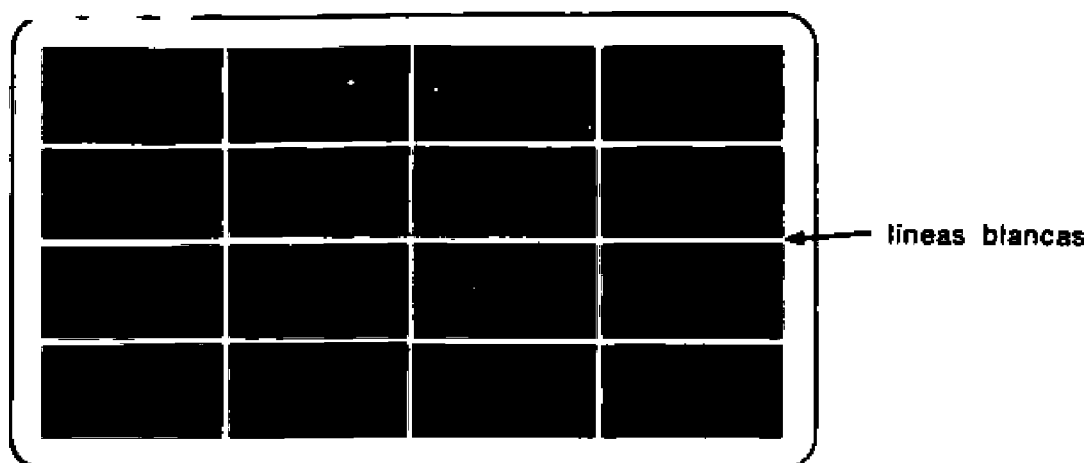
9. Encerado con cortinas, muy cómodo cuando deben ser consignados elementos imprescindibles o datos y esquemas anticipadamente elaborados



10. Encerado rotativo.



11. *Encerado iluminado*, destinado, principalmente para las clases nocturnas, salas poco iluminadas o, también, para salones donde se hagan proyecciones y que exijan explicaciones complementarias, de modo que no sea necesario iluminar toda la sala cuando tengan que efectuarse las explicaciones indispensables en el pizarrón.



12. *Encerado pautado*, similar a un pizarrón común, pero con rayas blancas perpendiculares y paralelas, formando rectángulos que facilitan el aprovechamiento del espacio útil. La idea del balizado del pizarrón, en Brasil, se debe a un profesor de la Facultad de Farmacia de la Universidad Federal de Pará (Brasil).

13. *El encerado de vidrio* es un instrumento de comunicación óptimo y más durable que los demás; conserva sus cualidades de funcionalidad por tiempo indefinido, sin empañarse ni curvarse. El material a utilizar es el vidrio plano, con una faz despulida por la acción del papel de lija (sobre la cual se escribirá con la tiza), y otra, pulida, pintada de negro o con pintura verde-oliva, que es el color más indicado. El soporte puede hacerse con planchas de madera o de celotex, que serán colocadas del lado pintado del vidrio. Todo deberá colocarse en un marco de madera y, de este modo, queda listo el encerado de vidrio.

No debe olvidarse que el mejor color para el encerado es el verde-oliva, y que el borde inferior del mismo debe quedar a la altura de los ojos del alumno sentado; debe tenerse presente, asimismo, que el color del marco, de la pared y del propio encerado no deben ser contrastantes, de modo que no cansen la vista que, fatalmente, deberá moverse continuamente de un centro hacia otro en virtud de lo que se vaya consignando en su superficie. Esos tres colores deben ser, pues, armónicos, para no cansar la vista del educando.

V. Sala-ambiente

La sala-ambiente es un recurso didáctico que se está imponiendo en las escuelas, por la eficacia que aparece.

Toda asignatura debería tener su sala-ambiente, donde se realizarían sus propias clases concentrando todo su material didáctico permitiendo, a la vez, el desarrollo del mayor número de sus actividades extraclase.

Toda sala-ambiente, además del material propio de una sala de clase, debería contener:

1. Biblioteca especializada, formada por compendios o libros de texto, obras fundamentales, diccionarios, obras de autores representativos y de filosofía de la disciplina correspondiente,

revistas especializadas y publicaciones en general que sean de interés para la materia. Todo este material puede servir, asimismo, para la motivación, la objetivación y la ilustración de las clases.

2. Colección de mapas y carteles de interés para la disciplina.

3. Retratos de los grandes estudiosos e investigadores de la materia, exhibidos en las paredes del aula. Sería interesante, además, que figurasen los retratos de los profesores del establecimiento que se hubiesen distinguido en la enseñanza de la asignatura.

4. Tres estantes: uno para aparatos pequeños y todo el material de experiencias; otro para guardar el material escolar y los trabajos de los alumnos; y, por último, el que contendrá las "cajas de asuntos".

5. Retrato del patrono del aula, que podría ser elegido por los alumnos.

6. Un estante para libros.

7. Dos mesas. Una para reuniones del profesor con los alumnos o solamente para los alumnos; otra para la exhibición de nuevas publicaciones y trabajos de alumnos.

8. Algunas sillas.

9. Cuadro exhibidor de avisos o noticias.

10. Periódico mural.

11. Fichero o ficheros, que pueden ser hechos de madera por los alumnos.

12. Máquina de escribir con su correspondiente mesita. La máquina es necesaria para atender los servicios de copia de trabajos breves, redacción del periódico escolar, invitaciones y programas de sesiones, servicio de fichero, etc. No estaría de más un mimeógrafo, aunque si éste fuese necesario podrá utilizarse el que posee la escuela, pues su elevado costo no permite que cada sala-ambiente posea uno. Lo que sería viable es que todas las disciplinas se asociasen para la compra de uno a utilizar en común. Es preciso destacar que todos los trabajos a máquina o mimeografiados deben estar a cargo de los alumnos.

La sala-ambiente presenta, además, las siguientes ventajas:

1. Ofrece condiciones psicológicas favorables para el estudio. Al entrar en dicha sala, el alumno se siente predispuesto para llevar a cabo los trabajos escolares; este hecho encuentra su explicación en la teoría de los "reflejos condicionados".

2. Concentra todo el material didáctico necesario para la enseñanza de una materia.

3. Facilita la dirección de las actividades extraclase, por la concentración del material y por las condiciones favorables del local, que dispone de comodidad para un trabajo eficiente y continuado.

4. Favorece la administración de la escuela merced a una bien establecida diferenciación entre cada aula.

5. Favorece la motivación de las clases y de las restantes actividades relacionadas con la materia, merced al conjunto de estímulos favorables que ofrece.

VI. Biblioteca general y especializada

Toda escuela debe disponer de una biblioteca general y otra especializada. Es necesario que ambas funcionen porque, en la práctica, lo que se advierte son bibliotecas reducidísimas, o de libros envejecidos en todos los sentidos, o bien de colecciones encuadernadas y hasta de lujo, pero siempre encerrados en anaqueles bajo vidrio, para ser mostrados a las visitas. Ocurre, asimismo, que los libros de esas bibliotecas tienen, por lo general, muy poca relación con los estudios que se efectúan en la escuela.

Corresponde, pues, que estas bibliotecas crezcan y funcionen; que sean abiertas a los alumnos y que éstos sean llevados a consultarlas.

Estas bibliotecas podrían ser dirigidas por los propios alumnos. Puede

pensarse en un sistema de rotación entre ellos, que las tomarían a su cargo durante todo el día.

1 BIBLIOTECA GENERAL Es necesaria en la enseñanza de todas las materias, a fin de que puedan ser orientadas las lecturas subsidiarias y correlativas en el sentido de una más amplia formación espiritual. La biblioteca puede y debe prestar auxilio a todas las disciplinas y además de obras de cultura general, de literatura nacional y extranjera, debe contener diccionarios y enciclopedias. La biblioteca general debe estar instalada en una sala amplia, que permita la instalación de mesas para la lectura. Debería haber, también, un estante de novedades, donde quedarían en exhibición las últimas obras recibidas, antes de ser colocadas en los estantes definitivos.

2 BIBLIOTECA ESPECIALIZADA Esta biblioteca puede recibir, también, el nombre de *biblioteca del aula*. El hecho es que ella es imprescindible para una enseñanza eficiente y debe funcionar, preferentemente, en la sala-ambiente de cada disciplina. Esta biblioteca facilitará el estudio dirigido, la realización de ejercicios y deberes, la mejor ilustración de las clases y una más eficiente orientación de los estudios. Al profesor le corresponde seleccionar una lista de obras fundamentales y subsidiarias, y de revistas, lista que debe actualizarse continuamente de acuerdo con el movimiento de ingreso de nuevas publicaciones. Sobre la base de esa lista puede encararse una campaña de donaciones para la biblioteca especializada. Esta campaña puede llevarse a cabo entre los alumnos, padres de los alumnos, personalidades representativas e instituciones locales, sin olvidar a los "amigos de la escuela". La biblioteca especializada debe funcionar bajo el cuidado de los alumnos, que establecerán entre sí un convenio de *responsabilidad administrativa* de la misma.

La biblioteca general, principalmente, debería concebirse de tal modo que pudiese quedar a disposición de la comunidad. Para mantenerla abierta de noche habría que pensar en una rotación de grupos de educandos que, con la orientación del bibliotecario, podrían colaborar en esas tareas.

Igualmente, sería interesante que todos los estudiantes, obligatoriamente, hiciesen una breve residencia de tipo práctico en la biblioteca, para conocerla mejor y aprender todos los mecanismos de la consulta bibliográfica.

La biblioteca podría promover, mensual o bimensualmente, sesiones de presentación de nuevas obras, así como la exhibición de las mismas. En afiches murales podrían anunciarse las últimas obras recibidas. Cabe a la biblioteca, asimismo, promover cursillos de biblioteconomía y de divulgación de libros y autores significativos de su acervo bibliográfico.

VII. Cajas de asuntos

Este material es interesante, práctico y útil. Sin embargo, demanda tiempo, paciencia y cooperación general de la clase para su elaboración. Consiste en cajas de más o menos unos 30 x 20 x 15 cm, numeradas, y un fichero adecuado.

Ejemplos:

Historia del Brasil – Caja n° 1: Descubrimiento
Caja n° 2: Colonización
Caja n° 3: Independencia, etc.

Filosofía – Caja nº 1: Dios
Caja nº 2: Platón
Caja nº 3: Tomismo
Caja nº 4: Existencialismo, etc.

Estas cajas contienen todas las informaciones seleccionadas acerca de cada asunto, y, además, materiales de tamaño reducido relacionado con el mismo, por ejemplo, recortes de diarios y revistas, grabados, filmes, resúmenes, esquemas, y una ficha conteniendo indicaciones de mapas, de aparatos (si se da el caso) y de bibliografía. Las indicaciones bibliográficas deben referirse a los libros en existencia en las bibliotecas de la escuela, de la ciudad (o localidad) y de las bibliotecas particulares.

A medida que transcurre el tiempo estas cajas van siendo enriquecidas con nuevos informes y nuevos materiales ilustrativos, compilados por el profesor y los alumnos.

VIII. Recursos audiovisuales

Los medios audiovisuales procuran aproximar la enseñanza a la experiencia directa y utilizar, como vía de percepción, el oído y la vista. Son de notable eficacia como recursos auxiliares del aprendizaje, principalmente en la fase de la *presentación de la materia*. Estos medios tienen aplicación en la enseñanza de todas las materias.

La UNESCO, en una investigación reciente, demuestra que la memorización se efectúa en la proporción del 30% con relación a lo que se oye; 40% respecto de lo que se ve; 50% en lo que se oye y se ve, y un 70% en aquello en que se participa directamente. Luego, los medios audiovisuales acortan el tiempo de aprendizaje y aumentan el de su retención. Su aplicación en la enseñanza es muy antigua, pero los recursos para su empleo han evolucionado mucho con el mejor conocimiento del proceso del aprendizaje y con el desarrollo de las técnicas de dirección de la enseñanza.

Ya se decía en la vieja China que "una imagen vale por cinco mil palabras". En Egipto fue hallada la siguiente inscripción: "Que los ojos vean, que los oídos oigan, y todo llegará al corazón". La palabra "rupaca", en la India, designaba a un "poema para ser visto", esto es, un poema dramatizado, que era *visto y oído*. Horacio decía que lo que se ve por los ojos conmueve más que lo que se ve por los oídos. Otros casos podrían ser recordados, y en todos se coincidiría en que los recursos audiovisuales de antaño eran reconocidos como excelentes medios de comunicación. Empero, la aplicación sistemática y planeada de los mismos en el campo de la enseñanza data del último conflicto mundial, cuando, en su transcurso, debido a la urgencia de tiempo disponible para la preparación de personal habilitado para los diversos sectores de guerra, se puso en evidencia su superioridad sobre los demás recursos de enseñanza.

Es necesario, con todo, *prevenir contra las exageraciones* en lo concerniente a los medios audiovisuales. Son, en efecto, eficientes medios auxiliares de la enseñanza, pero no pasan de *auxiliares*. Muchos quieren reducir toda la enseñanza al audiovisualismo, lo que es un absurdo.

El profesor, todavía, es el principal instrumento de enseñanza del alumno, sea dirigiendo, orientando, auxiliando y dando vida a todos los medios auxiliares. Los audiovisuales son, más bien, un recurso, un excelente recurso que debe ser utilizado con propiedad y oportunidad.

Veamos algunas conclusiones a las cuales llegaron los educadores en cuanto al uso de los medios audiovisuales:

"El uso de los medios audiovisuales es aplicable en todos los niveles educativos. Es necesario emprender investigaciones científicas en relación con la ayuda de los elementos audiovisuales en función de la edad mental y de la cultura del grupo al que se le suministra enseñanza.

Los elementos audiovisuales no anulan la personalidad del profesor ni tampoco la limitan; por el contrario, la favorecen, ayudándolo a liberarse de los medios habituales e induciéndolo a buscar nuevos caminos de organización didáctica.

La ayuda de los elementos audiovisuales puede y debe ser empleada con la misma eficiencia, tanto en el plano de la educación general como en el de la adquisición de conocimientos altamente especializados en el campo técnico.

La utilización eficaz de los elementos audiovisuales requiere, por parte del educando, una formación previa especial.

En oposición a las afirmaciones a priori de cierto número de educadores, la experiencia demuestra que la ayuda de los elementos audiovisuales permite utilizar al máximo las diferencias individuales".³

Todas las disciplinas pueden beneficiarse con la ayuda de los medios audiovisuales.

1. Clasificación de los recursos audiovisuales

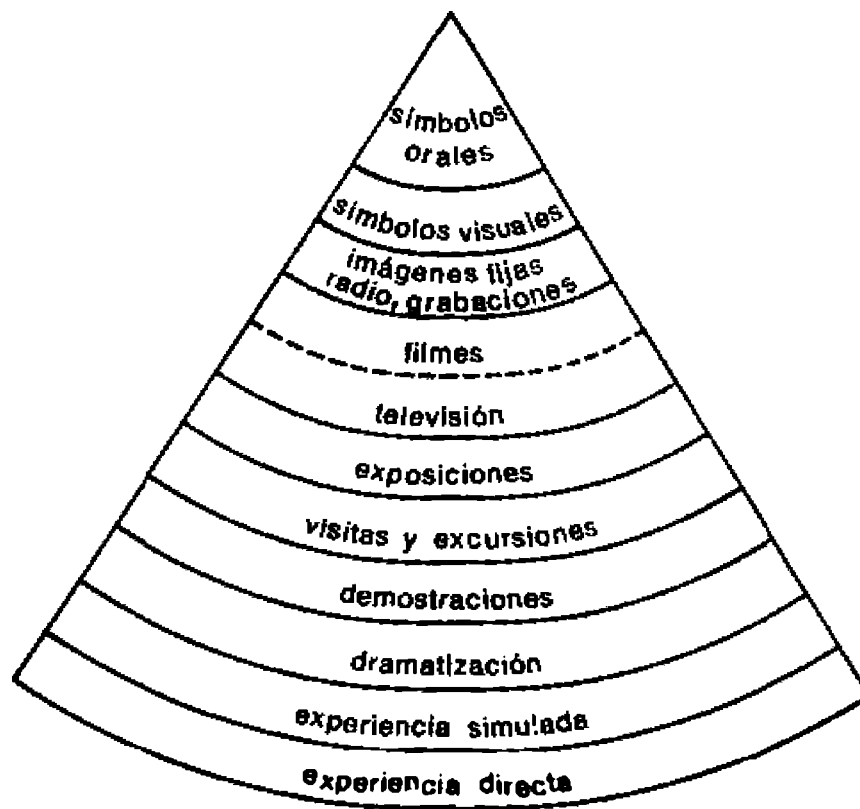
Los alumnos, en cuanto a la *vía de un mejor aprendizaje*, pueden ser clasificados en: visuales, auditivos y mixtos. Los de tipo visual se dan en mayor cantidad que los otros dos. Es necesario aclarar, sin embargo, que los alumnos de tipo visual (los que aprenden mejor viendo) no excluyen la explicación oral de las imágenes estudiadas, sea por intermedio del profesor o bien por otro medio de comunicación. Se infiere, así, que los medios audiovisuales alcanzan a los tres tipos de alumnos.

Edgard Dale⁴ ha elaborado un "cono de la experiencia", que expresa las

³Fulchignoni, Enrico, *A ajuda dos elementos audiovisuais na educação da América*, en "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", nº 49, pág. 20.

⁴Dale, Edgard, *Audiovisual methods in teaching*. Holt, pág. 42.

maneras de entrar en contacto con un fenómeno, a partir de la manera más próxima, la vivencial, hasta llegar a la más remota, simbólica oral o visual. El "cono de experiencia" es el siguiente:



El análisis de Dale, que considera las fuentes de estímulos, se llevó a cabo tomando como base los niveles de abstracción, yendo desde la experiencia directa, real, hasta el más alejado medio de representarla, que es la simbolización oral. El mencionado autor presenta, así, en orden de abstracción creciente, las maneras como un hecho puede llegar a impresionar al hombre. Corresponde al profesor, dentro de las posibilidades de la escuela, relacionar los recursos más adecuados para impresionar a los alumnos, de manera que se les posibiliten vivencias a través de las cuales puedan concretar el aprendizaje de la forma más eficiente.

1. EXPERIENCIA DIRECTA El contacto con un fenómeno es la mejor forma de aprehenderlo, ya que es percibido tal como él se lleva a cabo en la realidad. La mejor forma de posibilitar la aprehensión de un fenómeno es hacer que el alumno participe del mismo. Cuidar la huerta o el jardín, practicar en oficinas, producir algo, desmontar o montar un mecanismo y ponerlo en marcha, son las mejores formas de aprender.

2. EXPERIENCIA SIMULADA No siendo siempre posible hacer que el alumno tenga una experiencia directa, se puede recurrir a otros medios que lo aproximen a la realidad del fenómeno. Es el caso de la representación, en clase, de los eclipses, utilizando lamparitas eléctricas y esferas que representen a los astros, etc. Igualmente se simula el entrenamiento de los astronautas en cabinas que reproduzcan todas las condiciones de los vuelos espaciales; o bien mediante tableros de arena, o de arcilla, o de los metales

más apropiados, se reproducen los fenómenos de erosión y de formación de capas terrestres, etc.

3. DRAMATIZACIÓN La dramatización consiste en representar un hecho o un fenómeno, a través del desempeño de papeles teatrales. La enseñanza de la historia, de la música y de la literatura, se beneficia con esta forma de representar la realidad. La dramatización es un medio de comunicación, tanto para quien representa como para quien asiste a ella.

4. DEMOSTRACION En esta forma de comunicación se procura explicar, con detalles, el desarrollo de una actividad, el funcionamiento de algún invento o el desenvolvimiento lógico de alguna tesis.

5. VISITAS Y EXCURSIONES Las visitas y excursiones facilitan la percepción de fenómenos físicos, sociales o también culturales, que de otra forma serían de difícil realización en la sala de clase. Las visitas y excursiones proporcionan al alumno la ocasión de observar ciertos fenómenos en forma directa, al mismo tiempo que propician vivencias motivadoras. Los alumnos son llevados a un contacto directo con lugares que estimulan y que promueven trabajos más auténticos en la clase.

6. EXPOSICIONES. Las exposiciones reúnen, en un solo local, muestras y ejemplares de producción industrial, artística o natural, que se hallan diseminados por vastas zonas, y que de otra forma serían de difícil presentación para la observación del alumno.

7. TELEVISIÓN Y FILMES a) *Televisión:* éste es el recurso audiovisual más completo de que se dispone, ya que asocia la imagen al sonido, pudiendo así presentar la actualidad que se desarrolla fuera de la escuela en ese mismo instante. El *video-tape*, entonces, ofrece hechos pasados como si se estuviesen desarrollando en el presente. La televisión es el gran recurso didáctico cuyas posibilidades todavía no han sido debidamente exploradas por la educación.

b) *Filme* (o proyección móvil): es un poderoso auxiliar de la enseñanza. Pese a que no puede ofrecer el mismo sentido de actualidad de la televisión, el cine pone al espectador en presencia de los lugares más distantes y de los fenómenos más complejos y también imposibles de ser reproducidos en la escuela.

El filme puede hacer presentes, también, hechos del pasado, dando mayor autenticidad a los acontecimientos históricos en todas las actividades humanas.

8. IMÁGENES FIJAS, RADIOS Y GRABACIONES a) *Imágenes fijas* son los grabados, los dibujos, las diapositivas y los diafilmes (film'inas), que tanto contribuyen a concretar los temas tratados en clase. Son recursos destinados a visualizar los fenómenos, de manera estática y que se prestan mejor para trabajos de observación y análisis por parte de los alumnos.

b) *La radio* aporta a la escuela la descripción del fenómeno que se está realizando en el presente, o los sonidos que lo caracterizan. Pierde un poco su poder de sugestión por la falta de imágenes.

c) *Las grabaciones*, ya se trate de cintas magnéticas o de discos, son también una forma de conservar el pasado con vistas al futuro, utilizándolo en el presente para hacer más auténtica una serie de hechos. La enseñanza de lenguas, especialmente las extranjeras, encuentra en las grabaciones óptimos recursos para una enseñanza más genuina y sugestiva.

9. SIMBOLOS VISUALES Más alejados de la realidad, los símbolos visuales están integrados por gráficas, diagramas y mapas, que exigen también una preparación especial para interpretarlos.

10. SIMBOLOS AUDITIVOS. Todavía más alejados, se hallan los símbolos verbales, que son las palabras habladas. Las palabras escritas están incluidas en esta categoría, y a que no son más que "símbolos", al decir de Ernest Horn.

Otra clasificación, acaso más expresiva, es la de João Ribas Costa,⁵ cuando dice que las fuentes de estimulación exterior capaces de propiciar el aprendizaje, pueden ser *experiencias de participación y experiencias de observación*.

"Por experiencia se entiende aquí cualquier forma de contacto o participación con el mundo externo y las impresiones que de ahí resulten."⁶

1. La *experiencia de participación* es aquella en la cual el individuo participa en el propio fenómeno, sea en la preparación o en la producción del mismo. Cuando el individuo participa de la experiencia tal como ella se lleva a cabo, se produce la *experiencia de participación directa* y capaz de provocar vivencias auténticas. El individuo *vive y siente el problema* una vez que se pone en contacto directo con el mismo. Es lo que se denomina *tener vivencia*. A través de la misma el hombre aprende más rápida y eficientemente. El principio rector no es ya prepararse *para la vida, sino educarse en la propia vida*; a partir de hechos reales de la vida, articularse lo más posible con la comunidad.

Cuando la experiencia no es real, sino figurada, se tiene una *experiencia calculada*. Cuando el alumno participa de las actividades de un "Banco Escolar", está pasando por una experiencia de esa naturaleza. Las actividades extraclase son la mejor fuente del tipo de esas experiencias.

2. La *experiencia de observación* es aquella en la cual el individuo no participa directo o simuladamente del fenómeno, sino que observa en calidad de espectador. Este tipo de observación puede ser *directa o indirecta*; la indirecta, a su vez, puede ser *visual o auditiva*.

La *experiencia de observación* es la "que se hace del *natural*, con o sin intermediario"⁷, cada vez que un fenómeno puede ser observado directamente por los sentidos o con la ayuda de aparatos como el telescopio o el microscopio, el estetoscopio, el amplificador de sonidos, o la radioscopia, etc. Suministran observación directa, también, las demostraciones, las exposiciones, las excursiones, los museos, etc.

La experiencia por *observación indirecta* es aquella que no actúa sobre lo *natural* y si sobre sus intermediarios, como las fotografías, los croquis, las fórmulas. La *observación indirecta* puede serlo de lo real o por medio de la simbolización de lo real.

La *experiencia de observación indirecta real* es la que se realiza sobre la representación de lo real, como, por ejemplo, fotografías, filmes, diafilmes, diapositivas, televisión, grabados, etc.

La *experiencia de la observación indirecta por simbolización* no retrata un objeto, sino que lo presenta de manera figurada a través de símbolos que nada tienen que ver con el objeto en su expresión real, a no ser la intención significativa que se les atribuye. La experiencia de observación indirecta por simbolización es la más alejada de la realidad y puede ser *visual y auditiva*.

La *simbolización visual* tiene sus principales representantes en la escritura, la notación musical, los esquemas, mapas, gráficas, organogramas y fórmulas.

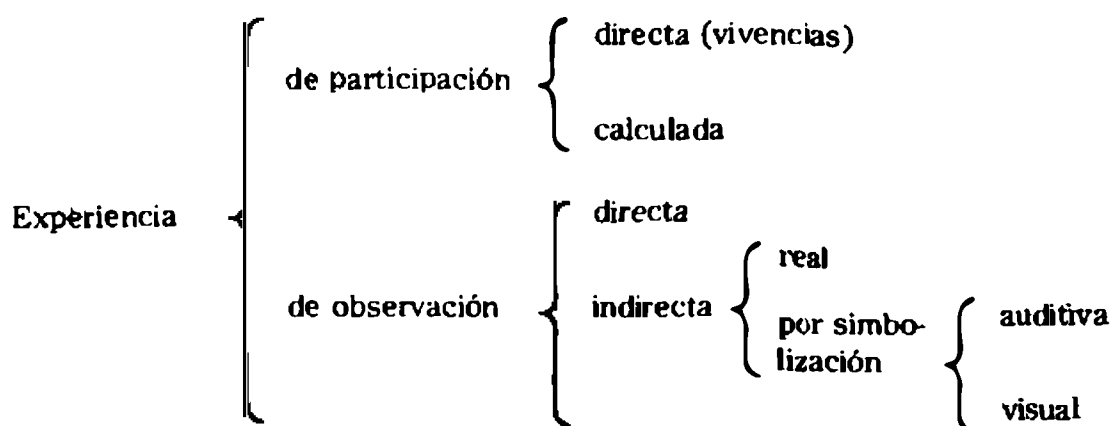
La *simbolización auditiva o verbal* tiene su representación en la *palabra*: la radio, los discos y las cintas magnéticas son los vehículos más comunes para la difusión de la palabra oral.

Para una mejor comprensión, insertamos un cuadro sinóptico de la precedente clasificación:

⁵ Costa, João Ribas, *Recursos audiovisuais em educação*. Luzir.

⁶ Costa, João Ribas, *ob. cit.*, pág. 31.

⁷ Costa, João Ribas, *ob. cit.*, pág. 33.



Otra clasificación interesante es la que presenta Stöcker⁸ cuando se refiere a los medios de visualización para que se facilite la intuición en la enseñanza. Los medios de visualización pueden clasificarse en *realidad propiamente dicha* e *imitación de la realidad*.

1^a La *realidad propiamente dicha* puede, a su vez, presentarse de las siguientes formas:

1. *Realidad experimentada*, en la cual son aprovechados los *hechos ocasionales*, ofrecidos por la propia vida social, como, por ejemplo, presenciar un desfile o un incendio o, además, *hechos planeados*, como las conmemoraciones promovidas por la escuela, campañas filantrópicas, etc.
2. *Realidad preparada*, en la que son repetidas las condiciones reales de la vida y que, a su vez, puede asumir el aspecto de:
 - a) *naturaleza viva*, como acuarios, viveros, huertas experimentales, etc.;
 - b) *naturaleza muerta*, como animales embalsamados, herbarios, etc.;
 - c) *demonstración experimental*, en la que se llevan a cabo experiencias que evidencien fenómenos de la naturaleza;
 - d) *demonstración representada*, como juicios simulados, declamación de trozos literarios, etc.

2^a La *imitación de la realidad*, a su vez, puede ser llevada a cabo por medio de:

1. Imágenes móviles, con filmes mudos y sonoros.
2. Imágenes plásticas, con modelos de pasta de papel, de arcilla o de arena.
3. Ilustraciones con diapositivas, grabados o fotografías.
4. Dibujos y esquemas realizados con los más variados materiales.

Los recursos audiovisuales son, en consonancia con lo que esta denominación expresa, *visuales* y *auditivos*.

⁸Stöcker, Karl, *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

RECURSOS VISUALES

Los recursos visuales son los que apelan a la *visión* y sus elementos son los digitales escritos y los analógicos.

1. *Elementos escritos mediante números, letras y símbolos*

Estos elementos son expresados por los símbolos del lenguaje escrito y de la matemática. Son representaciones que no guardan relación directa alguna con los hechos u objetos representados.

La palabra *naranja*, por ejemplo ya sea en su todo o en sus partes, no guarda relación directa con la *fruta naranja*.

La expresión matemática $a + b = c$ en la cual

a = cierta cantidad de naranjas

b = cierta cantidad de manzanas

c = cierta cantidad de manzanas

es fácil percibir que no guarda relación directa con las frutas representadas.

2. *Elementos analógicos*

Estos elementos guardan una relación más o menos directa, real, con los hechos u objetos representados tales como: dibujos, croquis, mapas, etc. Los elementos analógicos pueden ser: icónicos, esquemáticos y abstracto-emocionales.

a) *Elementos analógicos iconográficos* (predominio de la reproducción objetiva). Son los que guardan relación más directa con el hecho u objeto representado, como las fotografías, los dibujos, los filmes, las ilustraciones, las diapositivas, etc.

b) *Elementos analógicos esquemáticos*. Estos elementos guardan una relación menos directa y más intelectualizada con los hechos u objetos representados, pero siempre calcados en ellos, como los mapas, los planos, los esquemas, las gráficas, etc.

c) *Elementos analógicos abstracto-emocionales*. Son simbolizaciones abstractas, irregulares, indefinidas, pero que intentan dar, en forma visual, una representación de hechos o fenómenos a través de colores o movimientos o, asimismo, mediante la asociación de ambos. Así, estos elementos se concretizan por medio de movimientos y colores, en una tentativa de aportar, mediante lo visual, algo naturalmente no captable por la vista, como los estados de ánimo, los sonidos y las melodías.

RECURSOS AUDITIVOS

Estos recursos son los que apelan exclusivamente a la *audición*; sus elementos son los símbolos del lenguaje oral y los analógicos.

1. *Elementos o símbolos del lenguaje oral*. Están constituidos por el conjunto de sonidos de una lengua. El lenguaje oral es, pues, el conjunto de elementos orales y a través del mismo se realiza la comunicación de manera más directa y más expresiva que por escrito.

2. Elementos analógicos. Estos elementos intentan representar sonidos que vayan más allá del lenguaje oral, como, por ejemplo: sonidos onomatopéyicos, melodías musicales que provocan ciertos estados emocionales, ritmos que evocan maneras peculiares de ciertos acontecimientos, efectos sonoros que pueden evocar hechos o acontecimientos variados, etc.

Los recursos audiovisuales propiamente dichos serían aquéllos que asocian elementos auditivos y visuales. Los recursos audiovisuales más en boga son: la película, la diapositiva y el filme sonoro, la televisión y ciertas máquinas de enseñar que utilizan la imagen y el sonido.

Los recursos audiovisuales pueden recibir, también, la denominación poco difundida de *recursos multisensoriales*.

2. Objetivos de los recursos audiovisuales

Los objetivos de los recursos audiovisuales se confunden con los del material didáctico en general, por eso es interesante esclarecer las razones del uso de los primeros, de los que otorgan mayor importancia a la *visión* y a la *audición*.

1. Despertar y atraer la atención.
2. Contribuir a la retención de la imagen visual y de la formación.
3. Favorecer la enseñanza basada en la observación y en la experimentación.
4. Facilitar la aprehensión intuitiva y sugestiva de un tema o de un hecho en estudio.
5. Ayudar a formar imágenes correctas, ya que cada uno puede "percibir" la información oral según su capacidad de discernimiento y su experiencia anterior. En caso de que la enseñanza sea solamente verbal, se corre el riesgo, al finalizar la clase, de que cada alumno interprete de una manera diferente el asunto presentado por el profesor.
6. Ayudar a una mejor comprensión de las relaciones de las partes con el todo de un tema, objeto o fenómeno.
7. Contribuir a la formación de conceptos exactos, principalmente en lo que atañe a los temas de difícil observación directa.
8. Mejorar la fijación y la integración del aprendizaje.
9. Hacer que la enseñanza sea más objetiva, concreta y, a la vez, más próxima a la realidad.
10. Dar oportunidad para efectuar un mejor análisis y una correcta interpretación del tema presentado, tendiendo al fortalecimiento del espíritu crítico.

Por último, los recursos audiovisuales coadyuvan, con más eficacia, a la formulación de conceptos, a despertar intereses y a asumir actitudes de comportamiento y de apreciación.

3. Elementos básicos de los recursos audiovisuales

Los recursos audiovisuales deben constar de algunos elementos que son básicos para que la enseñanza sea realmente eficiente. Éstos son:

1. *Exactitud*, o sea, la representación fidedigna de los datos o de lo esencial de un hecho.
2. *Actualidad*, esto es, la necesidad de que, de acuerdo con la índole del hecho, reflejen las características que les ofrece el presente.
3. *Imparcialidad*, cuando se trate de hechos que tengan implicancias políticas, sociales, económicas, filosóficas, históricas, etc.
4. *Cualidad*, si es que realmente favorecen la adquisición de conocimientos, actitudes o valores.
5. *Finalidad*, si están de acuerdo con los objetivos del planeamiento de la enseñanza.
6. *Utilidad*, si ofrecen posibilidades operacionales para los alumnos y el profesor.
7. *Adecuación*, toda vez que requieren estar al nivel de aprehensión de los alumnos, teniendo en vista los objetivos del trabajo que se lleva a cabo.
8. *Sencillez*, ya que cuanto más complicados menos eficientes son.
9. *Aplicabilidad*, es decir, que deben guardar relación con el tema dado.
10. *Interés*, o sea, que debenser capaces de despertar el interés de los alumnos a los cuales están destinados.
11. *Comprensión*, es decir, no deben dar margen a dudas y confusiones; deben ser de fácil percepción.
12. *Presentación*, esto es, deben obedecer a los principios psicológicos de percepción y estética, de modo que faciliten la aprehensión por parte de los alumnos.

Damos a continuación una representación simbólica de dichos elementos, transcripta de la revista *Escola Secundária* (nº 5, pág. 5) cuyo artículo denominado "A educação audiovisual" pertenece a María Nadyr Freitas.

Según esta misma autora,⁹ un material audiovisual puede ser pasible de un doble análisis: uno *funcional* y otro *diacrónico*.

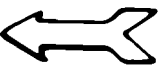
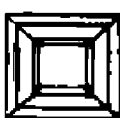
A) ANÁLISIS FUNCIONAL Este análisis pasa por dos fases; la primera, por la *ficha de análisis*, y la segunda, por la *ficha de análisis funcional*.

1ª fase. En esta primera fase, el material es sometido a la *ficha funcional*, en la cual son apreciados los diversos elementos de los recursos audiovisuales, marcando los círculos que correspondan a la cualidad atribuida a los diversos ítems. Cada ítem puede ser valorizado de 1 a 3, en dirección de izquierda a derecha. Por ejemplo, en el elemento 1 (*Exactitud*) se marca el círculo correspondiente a *inexacto*, este elemento valdrá un punto; si en el elemento 2 (*Actualidad*) fuese marcando el círculo correspondiente a *actual*, valdrá tres puntos; y si en el elemento 3 (*Imparcialidad*) fuese consignado el círculo correspondiente a *con alguna parcialidad*, éste valdrá dos puntos.

2ª fase. En esta segunda fase, se pasan los puntos atribuidos a los elementos para la *ficha de análisis funcional*.

⁹ Freitas, María Nadyr, *A educação audiovisual*, en Revista "Escola secundária", nº 5, pág. 5.

¹⁰ A continuación de la Ficha de Análisis Funcional, el lector interesado hallará el cuestionario de referencia mediante el cual podrá poner en práctica el análisis diacrónico.

 exactitud 1	 actualidad 2	 imparcialidad 3	 cualidad 4	 finalidad 5	 utilización 6
¿es exacto?	¿está actualizado?	¿es imparcial?	¿aporta conocimientos? ¿proporciona disponibilidad?	¿está de acuerdo con el planeamiento?	¿es útil al alumno? ¿es útil al profesor?
 adecuación 7	 simplicidad 8	 aplicabilidad 9	 interés 10	 comprensión 11	 apreciación 12
¿es adecuado al educando? ¿es conveniente a la clase?	¿es simple?	¿es de fácil aplicación? ¿es usado con propiedad?	¿interesa al alumno? ¿interesa a la clase?	¿es de fácil comprensión? ¿permite captación?	¿obedece a principios técnicos? ¿se ajusta a principios estéticos?

Así, esta ficha es cumplimentada con el auxilio de la *ficha de análisis*, en la que son apreciados los elementos en tres grados, a saber: i corresponde a un punto; ii, a dos puntos, y iii, a tres puntos.

Sumados los puntos obtenidos por un recurso audiovisual, podemos clasificarlo de acuerdo con la tabla que sigue:

menos de 12 puntos, pésimo;
de 13 a 25 puntos, regular;
de 26 a 29 puntos, bueno;
de 30 a 34 puntos, muy bueno;
de 35 a 36 puntos, excelente.

B)ANALISIS DIACRONICO. Este análisis se basa en el uso del material, y sus datos son recogidos por medio de un cuestionario. Más adelante insertamos un modelo que puede ser modificado de acuerdo con los aspectos que se desee captar. Así, este análisis se realiza, principalmente, sobre experiencia de uso, eliminando de la práctica los datos de apreciación.

FICHA DE ANÁLISIS FUNCIONAL

Recurso audiovisual:

Analizado por:

Fecha:

Clase:

Objetivos:

Clasificación:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I												
II												
III												

Clave:

I ● rojo
 II ●● amarillo
 III ●●● azul

1. Exactitud
 2. Actualidad
 3. Imparcialidad
 4. Calidad
 5. Finalidad
 6. Utilidad

7. Adecuación
 8. Sencillez
 9. Aplicabilidad
 10. Interés
 11. Comprensión
 12. Presentación

CUESTIONARIO ¹¹

1. ¿Ya usó el presente material?
2. ¿En qué clases?
3. ¿Con qué objetivos?
4. ¿Sale al encuentro de las finalidades previstas?
5. ¿Cuál es el interés demostrado por las clases?
6. ¿Cuál es el grado de interés demostrado por los alumnos?
7. ¿Está de acuerdo con la mentalidad de los alumnos a los cuales se destina?
8. ¿Resulta fácil su manejo?
9. ¿Está actualizado?
10. ¿Tiene buena presentación?
11. ¿Presenta las cosas con imparcialidad?
12. ¿Sugiere nuevas experiencias?
13. ¿Actúa como estímulo mental para interpretaciones, conceptos y deducciones?
14. ¿El material presenta algunas deficiencias?
15. ¿Cuáles?
16. ¿Qué opina de su técnica de aplicación?
17. Observaciones
18. Sugerencias

Ficha de registro y de uso de material audiovisual

Sería interesante que cada material audiovisual tuviese su ficha, según el tipo a que pertenece y la disciplina a la cual se destine. Damos a conocer, a continuación, un modelo modificado del que elaboró María Nadyr Freitas:

¹¹ Freitas, María Nadyr, *ob. cit.*, págs. 9, 12 y 13.

RECURSOS AUDIOVISUALES		
Disciplina	Unidad	Tema
Curso .....	.....	.....
Número de orden de material	Año	Clase
Ficha de clase n°		
<i>Material</i>	<i>Técnica de uso</i>	

4. Eficiencia de los recursos audiovisuales

Algunos aspectos son decisivos en la eficiencia de un recurso audiovisual, como por ejemplo el color, el tamaño y el tipo de modelo.

1° *Color*. El material coloreado es más sugestivo, ya que los variados colores de sus diferentes partes atraen en mayor grado la atención que los de un solo color. Es indispensable que los colores sean escogidos de manera que se combinen y no constituyan conjuntos desagradables.

2° *Tamaño*. Tanto el tamaño de los objetos como el de las representaciones gráficas son muy importantes. Hay casos en que la ampliación se hace imprescindible, como por ejemplo, cuando se quieren estudiar objetos pequeños o de estructura muy complicada. La ampliación, en este caso, facilita la aprehensión de los elementos y de sus correlaciones. Cuando se trata de estudiar estructuras muy grandes, una reproducción en tamaño reducido (pero bien visible para todo el grupo de alumnos) contribuye a la aprehensión de las partes y sus relaciones con el todo. Sin embargo, si se trata de casos en que el alumno deba adquirir *habilidades específicas*, es necesario que las operaciones se efectúen con modelos de tamaño natural.

El modelo es la representación tridimensional de un aspecto o elemento de la realidad. Un modelo puede ser mayor, igual o menor que su correspondiente en la realidad.

3° *Modelos*. Con relación a los modelos de máquinas, de instalaciones, de organismos, de órganos, de piedras, o de todo lo que sea posible reproducir en modelos, puede pensarse en los siguientes tipos, según las necesidades de la enseñanza:

- a) *modelo seccionado*, que representa los diversos estratos o partes que no pueden ser aprehendidos en forma directa del objeto natural;
- b) *modelo en miniatura*, que representa las diferentes fases o partes de un todo, en escala menor, evidenciando de manera más fácil las relaciones de las partes entre sí y el funcionamiento del conjunto;
- c) *modelo ampliado*, que muestra las partes mínimas de un todo que, de otra forma, escaparía a una aprehensión directa;
- d) *modelo con funcionamiento*, que a través de paredes transparentes permite percibir el funcionamiento de un todo, la dinámica de un organismo vivo o de una máquina;
- e) *modelo con secuencia de operaciones*, que muestra esquemas o también el funcionamiento de un todo en sus diversas fases o partes, cuando éstas son muy complejas para ser percibidas de un solo golpe de vista.
- f) *modelo exacto* es el que representa a un objeto tal cual es. Un modelo, en este caso, puede ser un ejemplar auténtico o una copia del objeto a estudiar;
- g) *modelo montable*, que representa un todo estructurado con base en sus diversas partes, que pueden ser desmontadas y nuevamente montadas.

Los modelos son óptimos recursos de enseñanza para determinados hechos y, asimismo, se prestan para:

- a) vencer problemas de tamaño (estudios de objetos muy grandes o muy pequeños);
- b) proporcionar una visión de objetos muy alejados en el espacio y en el tiempo;
- c) mostrar cómo se desarrolla un proceso;
- d) convertir en intuitivas ciertas proposiciones abstractas.

5. Recomendaciones para el uso de los recursos audiovisuales

Los recursos audiovisuales suscitan algunos problemas en cuanto a sus posibilidades de aplicación en la enseñanza, de ahí que su empleo presuponga la adopción de ciertas precauciones.

1. Muchas personas critican a los recursos audiovisuales diciendo que tornan pasivos a los educandos, principalmente cuando están delante de la pantalla cinematográfica o del receptor de televisión. Dicha crítica puede ser verdadera si los filmes o programas de televisión no han sido dosificados y utilizados adecuadamente. Si durante varias clases seguidas tan sólo fuesen hechas proyecciones, o si las clases se desarrollan únicamente frente a un televisor, entonces sí se está incurriendo en el peligro de reducir al alumno a la pasividad. Por el contrario, si la utilización de esos recursos ha sido bien planeada y la clase preparada previamente para observar o extraer conclusiones, las impresiones recibidas serán estímulos que actuarán como estimulantes para la reflexión y no tenderán a la pasividad. El profesor deberá preparar la clase antes de las sesiones, a fin de captar el máximo de elementos de las proyecciones y de los programas televisivos. Durante las sesiones podrá, entonces, dirigir la atención de los educandos hacia las partes fundamentales; y en la fase final, deberá estimular la reflexión acerca de los datos recogidos.

2. Muchos critican, y no sin razón, el hecho de que un abuso de los recursos

rrón), los modelos, las fotografías, el grabador, las muestras, las colecciones, las miniaturas, los museos, los álbumes, etc.

No siendo posible ofrecer una descripción detallada de todos los recursos mencionados –debido al espacio disponible– nos limitaremos a una presentación de algunos de ellos en forma sintética.

Diorama

“Un diorama consiste en una escena en perspectiva, en la cual la actividad se representa utilizando modelos tridimensionales.”¹⁴ La reconstrucción de un *campamento de indios*, la representación de un pesebre son dioramas. La representación de un *aeropuerto* en sectores tridimensionales, con sus dependencias para los pasajeros, tinglados, pistas y aviones u otros ejemplos, también son *dioramas*. Las figuras o las partes componentes pueden ser de madera, cartulina, argamasa, papel prensado o de cualquier material adecuado.

Una característica del *diorama* es la perspectiva con que se representa cada escena.



Panorama

El *panorama* está constituido por la representación bidimensional y es mucho más amplio que el diorama, ya que reproduce fenómenos de mayor extensión, fenómenos correlacionados o, asimismo, el proceso de evolución de un mismo fenómeno.

¹⁴ Michaelis, John U., *Estudos sociais para criança em uma democracia*. Rio de Janeiro, Editora Glóbo, pág. 263.

Así el panorama se utiliza para representar de la mejor manera posible todo un tema o asunto, como, por ejemplo, la producción agrícola de una zona geoeconómica del país, las ciudades a lo largo de la Vía Dutra, con sus industrias, los pozos de petróleo de la Petrobrás,¹⁵ etc.

Demostración

Las *demostraciones*, en todas sus modalidades, con ayuda de representaciones (matemática, lógica), por medio de experiencias (física, química, biología, artes industriales), o por la reproducción de movimientos (música, educación física, dibujo, pintura, escultura, uso de aparatos), forman parte de los recursos audiovisuales.

Entre las muchas recomendaciones acerca de la demostración, deben destacarse las siguientes:

- a) la demostración debe estar planeada en sus mínimos detalles por el profesor. Es interesante que se elabore una guía de la misma, indicando los puntos críticos y las particularidades que deben ser recordadas;
- b) algunas partes muy importantes de la demostración deben ser anotadas en todos sus detalles, para evitar imprevistos o naturales omisiones;
- c) debe ser requerida la participación de los alumnos para que argumenten acerca de los diversos pasajes de la demostración e indiquen las razones para adoptar ciertas medidas, las explicaciones referidas a ciertos resultados y las recomendaciones para la continuación de los trabajos;
- d) cerciorarse de que todos los alumnos están tomando apuntes de lo que se considera fundamental;
- e) cuando la toma de apuntes no sea posible, por razones de la propia experiencia o de conveniencia, es aconsejable realizarla rotando los grupos de alumnos, de manera que se posibilite un máximo de provecho en los trabajos;
- f) cuando la demostración deba ser repetida por los alumnos o realizada directamente por ellos, es aconsejable suministrar "hojas de trabajo" u "hojas de tarea", en las cuales vaya indicado el material necesario, las condiciones mínimas de trabajo, los pasos a seguir, los alertas ante posibles peligros y el suficiente espacio para anotar lo que se esté observando en el transcurso de la demostración. Sería interesante que esas hojas fuesen elaboradas con los alumnos, de modo que de esta forma tomasen conciencia de los trabajos a realizar.

Dramatización

La dramatización es un excelente recurso audiovisual, principalmente como vehículo de formación y desarrollo de la emocionalidad y de la expresión personal del educando.

La dramatización es un excelente vehículo de educación social, moral, cívica, lingüística y literaria, que de esta manera ofrece excelentes oportuni-

¹⁵*Petrobrás* es el organismo estatal brasileño que se encarga de la explotación y comercialización del petróleo. Su organización es similar a la de Yacimientos Petrolíferos Fiscales de la Argentina. (N. del T.)

des de desenvolvimiento de la personalidad, a través de la expresión, sugestión y autorrealización del educando, en condiciones muy favorables.

Así, el *teatro* con representación de pequeñas piezas, posiblemente escritas por los propios alumnos; las *pantomimas*, en que los personajes intentan expresar ideas y sentimientos por gestos, acciones y expresiones y no por palabras; o *teatro de títeres* en que los tipos de personalidad son caracterizados por distintos muñecos; y el *teatro de sombras*, que es derivado del teatro de títeres, con sus personajes y objetos recortados en papel, todos son excelentes vehículos para sugerir buenas ideas, actitudes y hábitos, y es adecuado para combatir malas formas del comportamiento, divirtiéndose...

Museos escolares

Los museos escolares pueden prestar óptimos servicios a la enseñanza, ya que alejados de la inactividad, del moho y de las vitrinas cerradas se transforman en centros dinámicos que posibilitan experiencias, investigaciones y actividades de responsabilidad de los alumnos. De esta manera, los museos escolares deben transformarse en centros de actividades creativas y de recursos ilustrativos para la enseñanza.

Sería interesante que los museos estuviesen en *continua formación*, con la participación constante, en su enriquecimiento, de alumnos y profesores.

Las salas de trabajo, los laboratorios y los gabinetes escolares podrían asumir el carácter de *museos escolares dinámicos*, esto es, de *museos* y de *centros de investigación*:

- a) de *museos*, en cuanto están relacionados con los datos históricos, objetivos y evolutivos de las materias a que se refieren;
- b) de *centros de investigación*, en cuanto son utilizados por los alumnos como material de investigación dirigida hacia el pasado, presente y futuro.

Con respecto a los *museos públicos*, el profesor de cualquier disciplina debería relacionarlos e incluirlos en sus planes de curso, a fin de lograr su adecuada utilización pedagógica.

Exposiciones

Las exposiciones deberían ser incentivadas a fin de desarrollar el espíritu práctico, la capacidad de invención y el buen gusto de los educandos. Las mejores producciones de una exposición deberían destinarse para el museo escolar a fin de enriquecerlo y renovarlo. Este material podría ser aprovechado, en clase, para realización e ilustración del escolar en futuras clases. De esta manera, los trabajos de los alumnos aumentarían el patrimonio de las diversas secciones del museo escolar, de las salas de trabajo, de los laboratorios y de los gabinetes.

Las exposiciones tienen por fin motivar el estudio más cuidado de los alumnos, desarrollarles el espíritu de creación y también de relacionar la

escuela con la comunidad. En cuanto a esa relación, sería interesante que esas exposiciones hicieran efecto marcado, siempre que fuera posible, en la economía, en los recursos y en la vida social de la comunidad.

Las exposiciones también son excelentes vehículos para atraer la familia hacia la escuela. Mucho más provechosa sería una reunión de "padres y maestros" que antes tuviese un encuentro en una exposición, donde los padres hubiesen admirado los trabajos de sus hijos.

Interesante sería que la escuela organizase un plan de *aprovechamiento pedagógico* de las exposiciones que la comunidad, de vez en cuando, promueve, por medio de sus órganos de la industria, la agricultura y el comercio.

Grabados

Los *grabados* son recursos visuales usados en la escuela para aproximar al alumno a la realidad de los hechos estudiados y, prácticamente, difundidos en la enseñanza de todas las asignaturas. Fotografías, ilustraciones, recortes de diarios y revistas, dibujos y pinturas, estimulan en forma destacable los estudios.

Los grabados pueden ser mejor aprovechados si se proyectan por medio del *epidiascopo* o *proyector opaco*, sobre todo si se trata de reproducciones pequeñas, de difícil visión por todos los alumnos, a no ser que "corran de mano en mano", lo que en cierto modo, constituiría una pérdida de tiempo y poca eficiencia en la observación de las mismas.

Los trabajos de los alumnos pueden ser enriquecidos con grabados; de este modo se hacen más objetivos y también más próximos a la realidad.

Por medio de grabados puede el profesor encarar el trabajo de "enseñar" a los alumnos a ver detalles, conjuntos significativos que no siempre se advierten a primera vista, así como a hacer que los educandos vayan más allá de los elementos *aparentes*, para interpretaciones más profundas.

Las siguientes normas contribuyen a asegurar el buen uso de los grabados:

- a) seleccionar los grabados de acuerdo con ciertas ideas dominantes y sin muchos detalles;
- b) usar pocos grabados cada vez y en determinado orden, de modo que la presentación no sea dispersiva y contraproducente en cuanto al encadenamiento lógico que se desea para el tema en estudio;
- c) orientar a los alumnos para que perciban detalles, describiéndolos;
- d) encaminar a los educandos para que sepan aprender a interpretar conjuntos.

De un modo general, los grabados pueden usarse en el aula para:

Motivación - Ejercicios de observación - Ejercicios orales - Ejercicios de interpretación - Ejercicios de apreciación - Ilustración.

Dibujos

El *dibujo* es un poderoso auxiliar del profesor, capaz de dar un sentido más objetivo a lo que se está enseñando. Todo profesor debe esforzarse por dibujar.

en el encerado o sobre cartulina, de modo que sus palabras sean más intuitivas y se haga comprender mejor por sus alumnos. No se trata de que sea un *artista*, sino tan sólo que demuestre cierta habilidad de representación gráfica de las ideas, haciéndolas más accesibles y concretas, huyendo del puro uso de la palabra.

También el alumno debe ser estimulado para que dibuje. Así, sus cuadernos, álbumes y trabajos adquieren mayor significación.

El profesor puede dibujar en el encerado o también en cartulina, antes de desarrollar su clase, a fin de representar mejor lo que expresa oralmente mediante la ilustración de conceptos, hechos o ideas. Tiza y lápices de colores dan más vida a los dibujos.

Algunos rasgos o trazos, a guisa de croquis o de esquematización, tienen más poder intuitivo y persuasivo que cientos y cientos de palabras. Sería interesante introducir al educando neófito, desde la escuela primaria, en el *arte de dibujar sus ideas*. El procedimiento consistiría en pedir a los alumnos que, al terminar el desarrollo de un tema, *dibujasen lo que dicha clase les sugiriese*. Acaso este procedimiento pudiese llegar a constituir también una forma de estudiar la personalidad de los alumnos.

Carteles

“Los carteles retratan de un modo llamativo una idea dominante, un pensamiento, un sentimiento o una forma de comportamiento.”¹⁶

Los *carteles* pueden ser hechos ya representando una acción o secuencia de acciones, ya montados con fotografías, grabados, recortes de diarios y revistas, o bien mediante fragmentos representando diversos tiempos, fases o partes de un fenómeno o distintos fenómenos que se desee unir alrededor de un solo concepto.

Dibujos, escenas significativas, bien coloreadas y dotadas de los elementos representativos esenciales, pueden enriquecer muchísimo los carteles. Éstos pueden ser *variables* o *permanentes*.

1. *Carteles variables* son los montados con figuras en orden de secuencia de ideas o no, y que pueden ser movibles para llevar a cabo las necesarias sustituciones, de acuerdo con las conveniencias y necesidades pedagógicas. Este tipo de carteles se presta para la enseñanza de todas las disciplinas.

2. *Carteles permanentes*: son menos dinámicos, ya que no se puede cambiar su temática, pero pueden ser mejor elaborados.

3. *Cartel eléctrico o para prueba*. Este tipo de cartel es aplicable en la fijación, integración y verificación del aprendizaje. Consta de la representación de un test o prueba con respuesta de elección múltiple o de correspondencia, con expresiones escritas o ilustradas. El esquema eléctrico se halla fijo en el cartel; solamente las expresiones o ilustraciones son movibles. Así, las preguntas que se contestan mediante el sistema de la elección múltiple o de la correspondencia están montadas sobre un

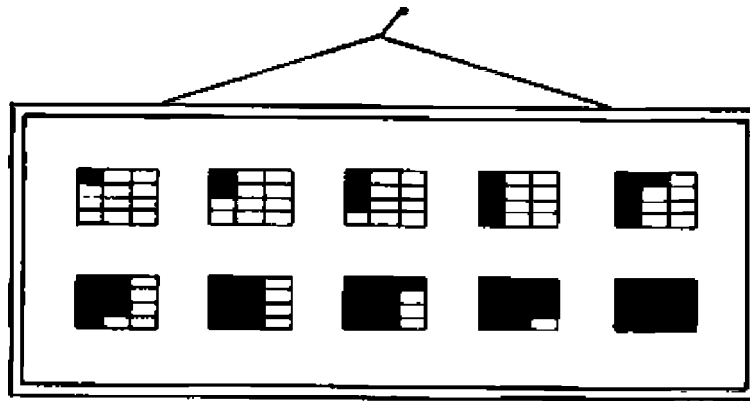
¹⁶Michaelis, John U., *ob. cit.*, pág. 275.

esquema eléctrico simple, de manera que cuando la respuesta dada es correcta se enciende una luz o suena una campanilla.

4. *Cartel para descubrir o destapar.* Esta modalidad recuerda al álbum seriado, por lo menos en su idea. Consta de un cartel que contiene un tema desarrollado en tópicos o ilustraciones, todos ellos recubiertos con tiras de papel que se van retirando a medida que se desarrolla la exposición.

Según João Ribas Costa, las normas para confeccionar carteles son las siguientes:¹⁷

1. Un buen cartel debe atraer todas las miradas, dominar la atención, mostrar claramente las cosas y transmitir una idea o mensaje bien definido.



2. El señuelo del cartel es la ilustración, que debe ser viva, expresiva, de atractivos colores.
3. El texto debe ser breve, incisivo, y por ende, fácilmente comprensible.
4. La disposición general es un factor importantísimo y debe ser estudiada previamente por medio de bocetos.
5. El uso de los colores debe ser equilibrado; el colorido no debe ser ni muy difuso ni demasiado "chillón", sino vivo y armonioso.
6. Los asuntos tranquilos, que sugieren reposo, calma, ternura, etc., requieren colores análogos, cuya combinación es más suave; los carteles que deben causar impresión requieren colores contrastantes.
7. Carteles con avisos importantes o urgentes, cuyo mensaje debe ser imperiosamente leído –y de corrido– deben contar con letreros escritos con colores de óptima visibilidad (negro sobre amarillo, negro sobre blanco, blanco sobre negro, azul sobre blanco, etc.).

Álbum seriado

El *álbum seriado* es un excelente recurso para la enseñanza de cualquier disciplina, principalmente para las clases expositivas en las cuales muchos datos que deberían ser consignados en el encerado ya pueden estar listos de

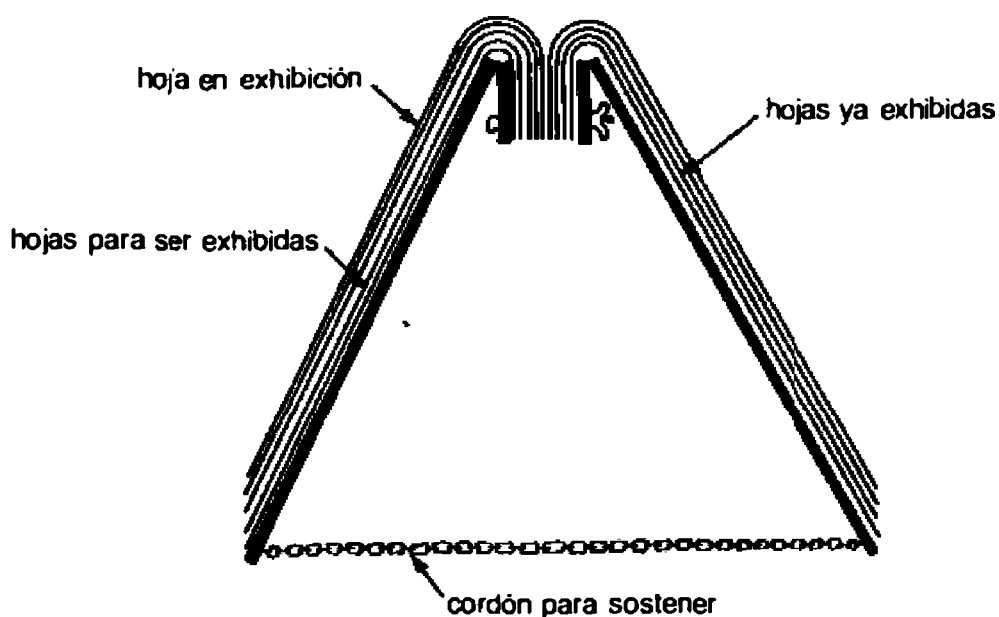
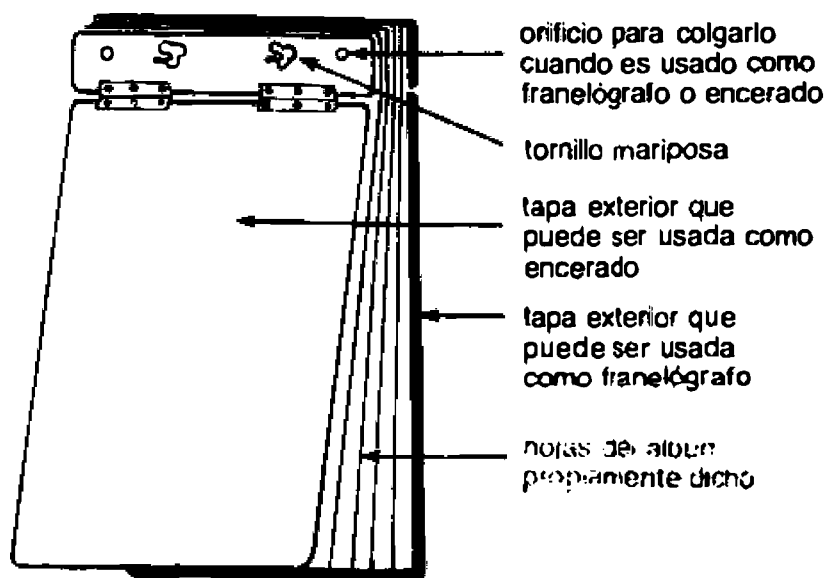
¹⁷ Costa, João Ribas, *ob. cit.*, pág. 155.

antemano y mucho mejor elaborados para la lección, dentro de un orden correcto que permita ilustrar y sistematizar mejor la clase.

El plan fundamental de una clase puede consignarse en las hojas del álbum seriado y en el orden en que aquélla se desarrollará.

Así, el álbum seriado está formado por una colección de hojas adecuadamente dispuestas, conteniendo el desenvolvimiento de un tema, de manera racional, objetiva, precisa e interesante.

Las páginas del álbum pueden ser ilustradas, cuando el tema expuesto lo exige, para su mejor motivación y comprensión. Las ilustraciones deben ser simples, sugestivas y deben estar próximas al texto al que se refieren.



Las leyendas deben ser simples, legibles, uniformes y no deben estar amontonadas, a fin de ser más fácilmente captadas, transmitiendo, así, más fácilmente, el mensaje contenido.

En cuanto a los colores a ser utilizados, deben ser vivos y contrastantes. No se debe utilizar más de tres colores diferentes en una hoja del álbum.

Se le puede dar al *álbum seriado* otras funciones, por ejemplo utilizando sus partes exteriores o tapas, una como *franelógrafo* y otra como *pizarra*. El tamaño del *álbum seriado* puede ser muy variable, pero las dimensiones que parecen ser las más adecuadas son las de 50 x 70 centímetros. He aquí dos esquemas representando el *álbum seriado*.

Letreros

Los letreros son los elementos informativos, los textos que se emplean en carteles murales didácticos, franelógrafos, etc. y que realzan o explican las ilustraciones.

La confección de los letreros requiere una serie de cuidados a fin de que no sean inexpresivos o secundarios dentro de un contexto.

a) el tamaño de los letreros debe ser proporcional a su importancia; por ejemplo, los temas de mayor importancia requieren letreros también mayores que los de menor importancia. El tamaño del letrero depende también del local en que va a ser expuesto. Otra recomendación se refiere al tamaño del letrero y a la distancia en que se quiere que sea visto o leído;

b) el letrero no debe ser muy uniforme, para no volverse monótono;

c) la posición del letrero, en general, debe ser horizontal. Cuando deba aparecer inclinado, lo debe ser *hacia lo alto*, para facilitar su lectura, y nunca *hacia abajo* porque eso la haría más difícil;

d) las letras no deben ser muy gruesas y bajas, ni delgadas y altas, ya que ambas formas toman más difícil la lectura;

e) las letras no deben ser delineadas o representadas en contornos, sino que deben ser llenas; ello facilitará la lectura;

f) una palabra o alguna parte del texto, dentro de un letrero, pueden ser destacados por el tamaño de las letras, generalmente mayor, por el color diferente, por el estilo diferente de escritura o por la textura distinta de las letras;

g) el color puede desempeñar un papel importante en el letrero, por el contraste con el fondo y porque hace que una palabra se destaque dentro de un conjunto cuando varía su coloración; pero no se deben aplicar colores distintos a las letras de una misma palabra;

h) las letras mayúsculas pueden usarse tanto en títulos como en palabras aisladas y al comienzo de una frase. No se las debe emplear en frases largas porque dificultan la lectura.

Ilustraciones

La ilustración puede concretar el mensaje que se expresa oralmente, por escrito o aun por sonido.

El dibujo pedagógico es un recurso excelente para la elaboración de ilustra-

ciones. Por ello, todo maestro o profesor debería recibir una adecuada formación al respecto, a fin de poder ilustrar sus clases en el pizarrón (encerado) siempre que lo necesite, y poder preparar carteles o ilustraciones que faciliten la transmisión de su mensaje a los alumnos.¹⁸

Es interesante advertir que la posición de las líneas de una ilustración pueden sugerir diferentes emociones, así por ejemplo:

- a) la *línea vertical* sugiere fuerza, vitalidad, confianza, elevación espiritual;
- b) la *línea horizontal* sugiere estabilidad, paz, orden y seguridad;
- c) la *línea oblicua* (diagonal) sugiere movimiento brusco y violento, acción inesperada;
- d) la *línea curva* sugiere gracia, delicadeza, suavidad y elegancia.

El grosor de las líneas también colabora en las sugerencias emocionales. Es fácil percibir que las líneas finas dan sensación de suavidad, delicadeza y aun de timidez; las líneas gruesas, en cambio, sugieren fuerza, vigor, solidez y pesadez.

La buena ilustración elaborada, o no, por el profesor, según las circunstancias y objetivos y que tienda a la eficiente transmisión de un mensaje, debe ser:

- a) *simple*, para destacar los aspectos fundamentales de lo que se representa;
- b) *convencional*, para fijar los caracteres que indican tipos, clases o grupos de cosas, hechos o situaciones;
- c) *exagerada*, para llamar la atención sobre aspectos o situaciones que se advierten poco;
- d) *contrastante*, para llamar la atención sobre aspectos dispares poco notados.

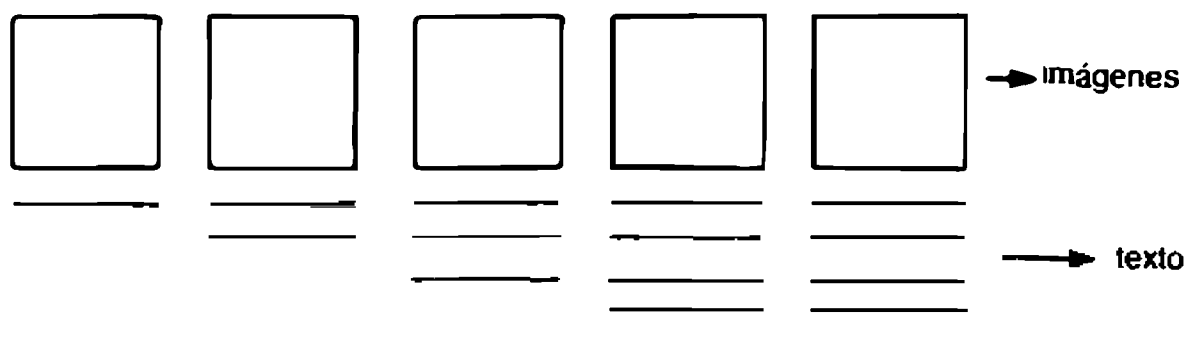
Historias en imágenes

Las historias en imágenes son un óptimo vehículo de comunicación y una excelente forma de estimular una serie de actividades escolares, especialmente la lectura, la redacción, el discernimiento y la creatividad.

- a) Historia en imágenes para incentivar la lectura.

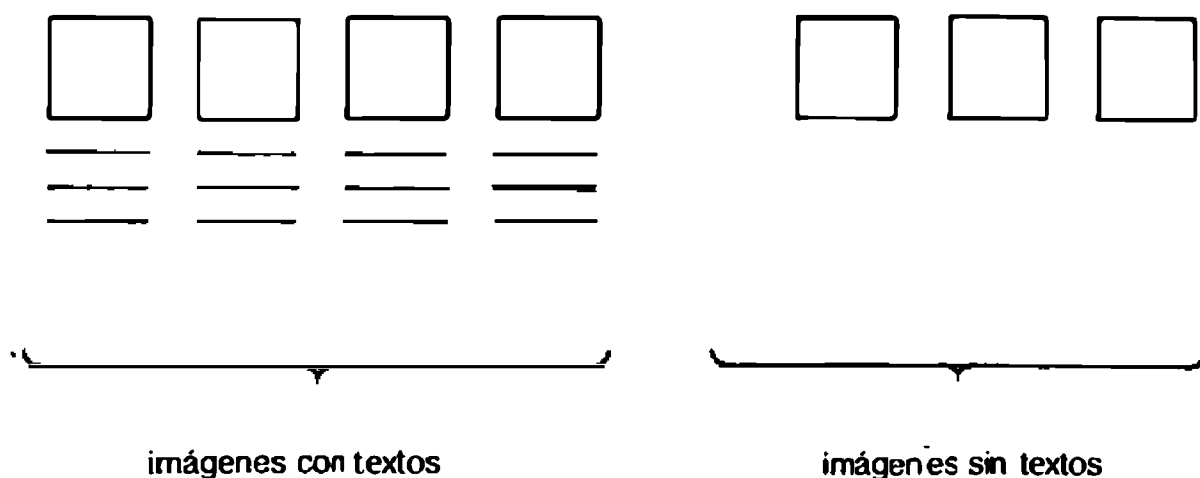
Esta modalidad consiste en presentar una historia o narración constituida por una serie de imágenes en las que se va presentando un texto gradualmente aumentado:

¹⁸ El profesor y el maestro hallarán valiosas ayudas para profundizar en el tema y obtener ilustraciones de gran valor didáctico, consultando las siguientes obras: *Manual práctico de medios audiovisuales*, por Herbert E. Scuorzo, y *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*, por Gaudenzio Norbis; ambos libros son de Editorial Kapelusz, Buenos Aires.



b) Historia en imágenes para incentivar la redacción.

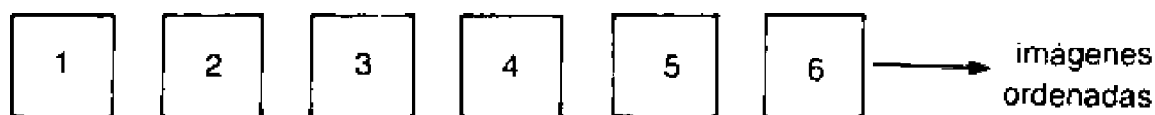
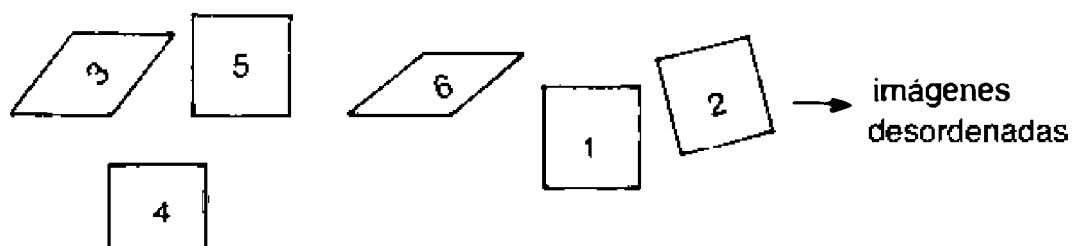
Esta modalidad consiste en presentar una historia o narración constituida por una serie de imágenes sugestivas y consecuentemente ordenadas. Las primeras imágenes van acompañadas de textos y las demás se presentan sin textos, los cuales deben ser redactados por el alumno, dando continuidad a las primeras imágenes acompañadas de textos:



c) Historia en imágenes para incentivar el discernimiento.

Esta modalidad consiste en relatar una historia o narración al educando presentándole, a continuación, una serie de imágenes referentes al relato, las cuales deben ordenarse lógicamente de acuerdo con él.

Una variante de esta modalidad consiste en presentar al alumno imágenes mezcladas al azar, las cuales, debidamente ordenadas, representan un acontecimiento u ocurrencia. Por lo tanto, el alumno deberá ordenar adecuadamente las imágenes.

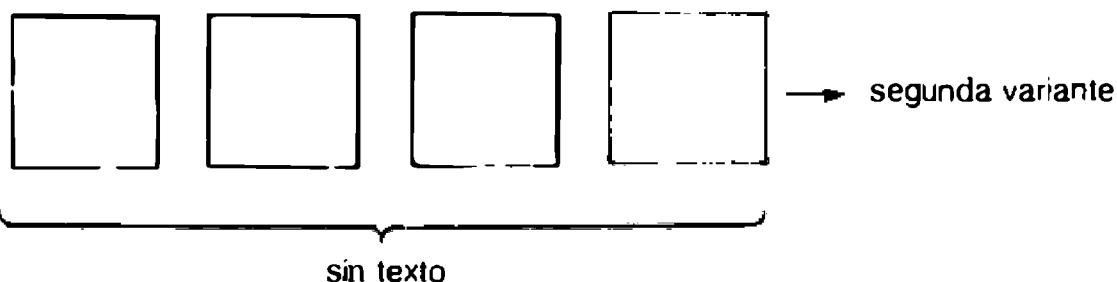
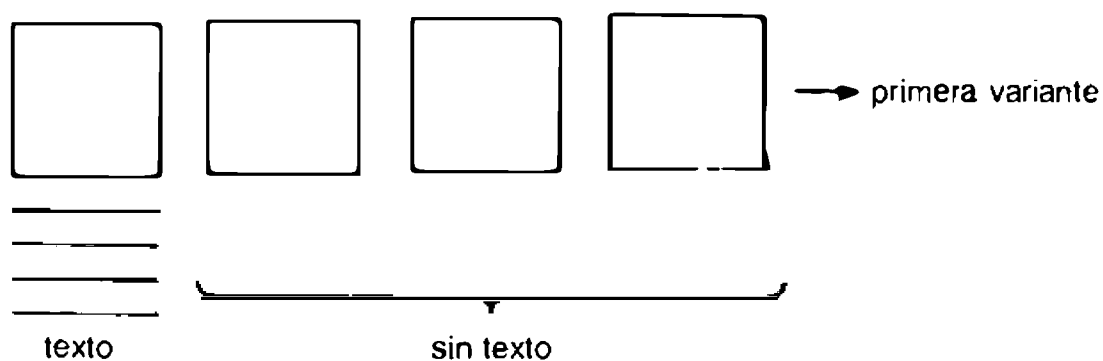


d) Historia en imágenes para incentivar la creatividad.

Esta modalidad puede presentar dos variantes:

La primera variante consiste en presentar una serie de imágenes, de las cuales sólo la primera va acompañada de texto. Los restantes textos de las imágenes tienen que ser redactados o expresados oralmente por el alumno, según su imaginación o creatividad.

La segunda variante consiste en presentar toda una secuencia de imágenes sin texto en ninguna de ellas, debiendo esos textos ser redactados o expresados oralmente por el alumno.

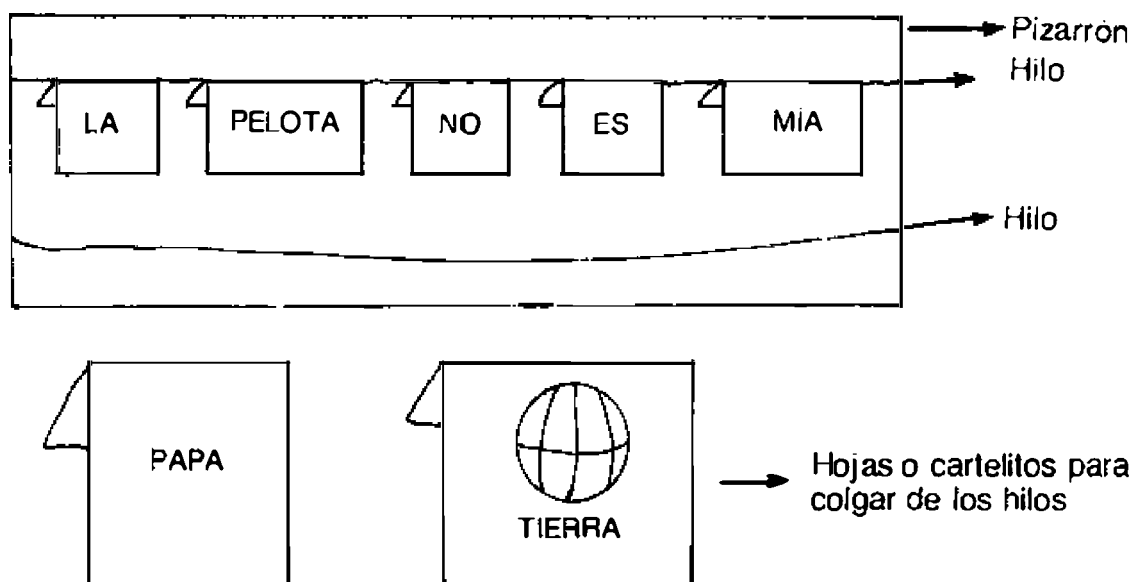


Hilos didácticos

Los *hilos didácticos* son hilos que se tienden sobre el pizarrón o sobre un mural apropiado y de los cuales se suspenden cartulinas escritas o ilustradas, expresamente preparadas por el profesor, en función del tema y de su secuencia de estudio.

Los hilos didácticos son una especie de álbum seriado, con hojas movibles que se van colgando de los hilos en secuencia lógica y a medida que una clase se va desarrollando.

La utilización sobre el pizarrón o sobre un mural es como se ve gráficamente a continuación, pudiendo las hojas colgarse de los hilos por medio de un doblez o de un gancho; el doblez es la forma más práctica.



Mural didáctico

El *mural didáctico* es un recurso empleado para poner en evidencia un hecho o fenómeno, de manera sugestiva, amplia, por medio de un cuadro relativamente grande, que se cuelga en la pared o sobre el pizarrón. Puede prestarse para suministrar información o funcionar como centro de interés, para transmitir un mensaje mediante ilustraciones, gráficos y textos breves y expresivos.

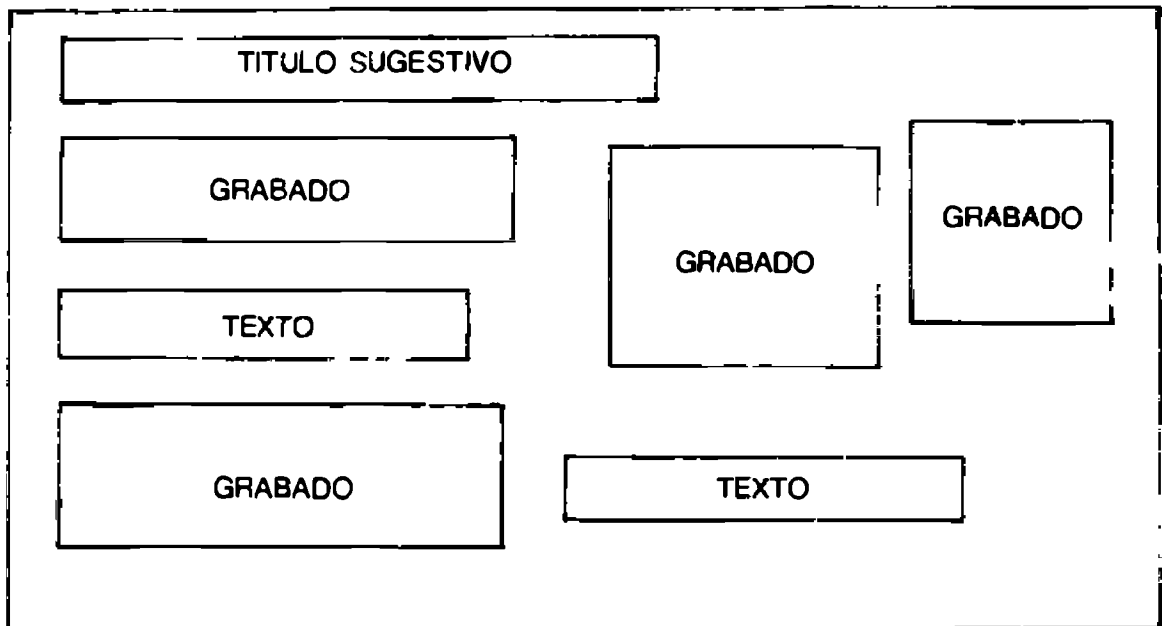
El mural didáctico puede prestarse para ayudar a desarrollar una clase o para llamar la atención del alumno respecto de un asunto tratado, o no, en clase.

En un mural didáctico pueden figurar gráficos, ilustraciones, textos breves, recortes de diarios o revistas, trabajos de alumnos y otros materiales expresivos, ordenados con un criterio que facilite la transmisión y la aprehensión de un mensaje.

El mural didáctico puede estar hecho de madera, eucatex, cartón, telgopor, corcho, etc.

Sus elementos básicos, en cuanto a contenido, son: un título sugestivo, ilustraciones, gráficos o aun elementos tridimensionales y textos breves.

El esquema, que es sólo una sugerencia, dado que puede variar mucho según el mensaje a transmitir y la creatividad de cada uno, podría ser el siguiente:



El mural didáctico puede recibir una serie de denominaciones en función de su intención principal con relación al educando, tales como: mural didáctico de investigación, de información, de impacto, de complementación, de fijación, de integración, etc.

- a) *Mural didáctico de investigación* es aquel cuyo objetivo fundamental es despertar la atención respecto de un asunto a investigar o una tarea a ejecutar.
- b) *Mural didáctico de información* es el que se aproxima bastante al *periódico mural*, sólo que ahora tiende a enfocar y divulgar un hecho o acontecimiento, de manera enfática.
- c) *Mural didáctico de impacto* es aquel cuya finalidad principal es llamar la atención en forma vehemente, acerca de un determinado asunto.
- d) *Mural didáctico de complementación* es el que tiene por objetivo ampliar o ilustrar un tema o unidad que ya se haya estudiado en clase. Esa complementación puede hacerse con fotos, muestras, recortes de diarios o revistas, buscados por el propio educando.
- e) *Mural didáctico de fijación* es el que tiene por objeto presentar, en forma sugestiva, recordatorios, datos y aun ejercicios que refuercen algo que ya se ha estudiado.
- f) *Mural didáctico de integración* es aquel cuya finalidad principal es presentar, en sus líneas esenciales, la estructura fundamental de un tema ya estudiado, facilitando su aprehensión como un todo y consolidando, al mismo tiempo, el aprendizaje efectuado.

Colores

Los colores son excelentes auxiliares de los recursos audiovisuales, facilitando la aprehensión de formas y contenidos, en el proceso del aprendizaje o de la transmisión de mensajes.

El color de un ambiente puede predisponer al trabajo o indisponer hacia él. El rojo, por lo general, excita. El azul, a su vez, transmite serenidad, mientras que el amarillo transmite calor y luz.

La eficacia en la transmisión de un mensaje puede aumentar o disminuir según el color adoptado para transmitirlo.

La influencia del color en nuestra vida es muy grande. La coloración de ciertos alimentos puede despertar o aumentar el apetito, así como puede inhibirlo.

Esa influencia se hace sentir también en el lenguaje, cuando se dice: "Todo es *azul* en mi vida", "Tendrás un futuro *color de rosa*", "Negros presagios pueblan mi mente", o "Está *morado* de ira", etc.

Los colores verde, azul y violeta son llamados *fríos* y transmiten tranquilidad, quietud y frescura. Pero pueden, también, crear un ambiente depresivo.

Los colores amarillo, anaranjado y rojo transmiten calor, vivacidad y alegría, pero pueden, a su vez, favorecer la formación de un ambiente de gran excitación.

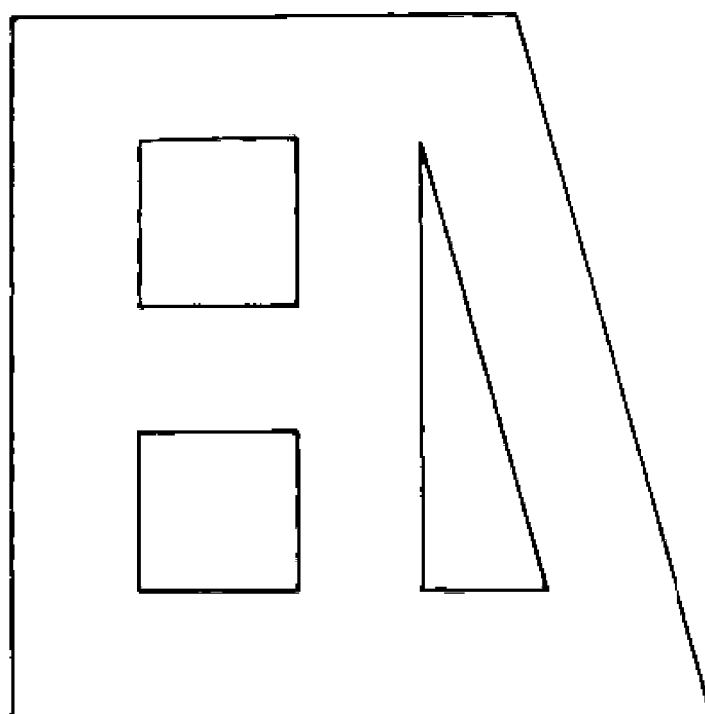
Las combinaciones de colores que más visibilidad proporcionan son:

negro sobre amarillo y viceversa;
blanco sobre negro y viceversa;
verde sobre blanco y viceversa;
rojo sobre blanco y viceversa;
anaranjado sobre negro y viceversa;
azul sobre blanco.

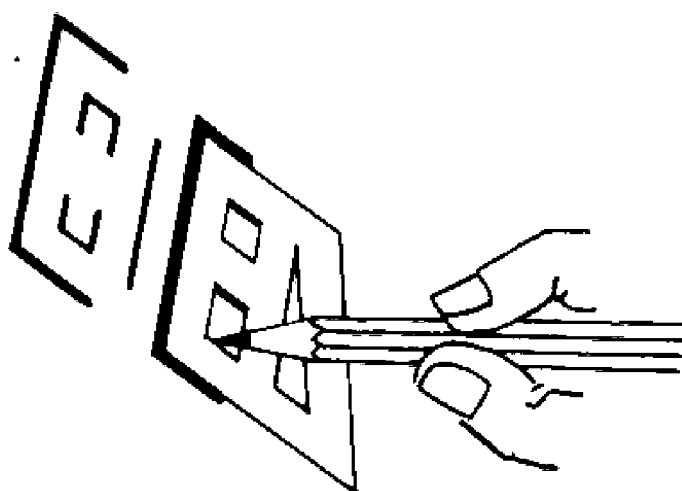
Normógrafo

El *normógrafo* es un instrumento de confección de material visual para la enseñanza. Es un instrumento muy simple, de fácil ejecución y cuyo uso es de gran utilidad para la elaboración de las letras que sirven de leyenda a los carteles y demás recursos audiovisuales que exijan escritura. El *normógrafo* se construye en hojas de cartón, celuloide, fibrotex, material plástico, o en cualquier otro material de poco espesor y de regular consistencia.

Para su utilización es necesario, primeramente, que se trace en forma leve una línea de base, para el alineamiento de las letras. En segundo lugar deben diseñarse con el normógrafo los contornos de las letras deseadas; luego, en tercer término, deben completarse los trazos interrumpidos, con el auxilio de la regla. Por último, a mano suelta, deben retocarse los contornos y efectuarse el "relleno" de las letras.

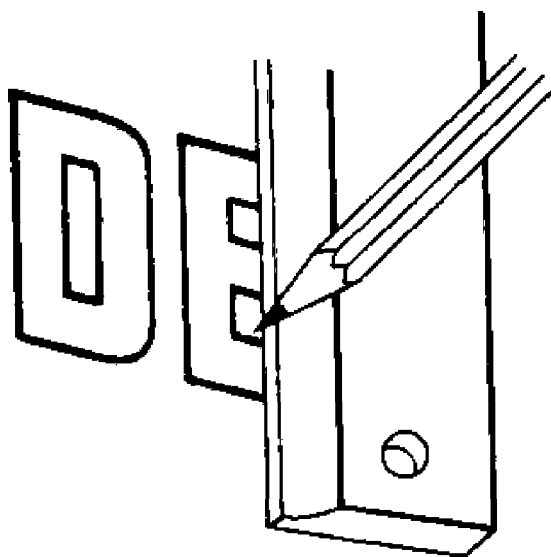


Cómo utilizar el normógrafo ¹⁹

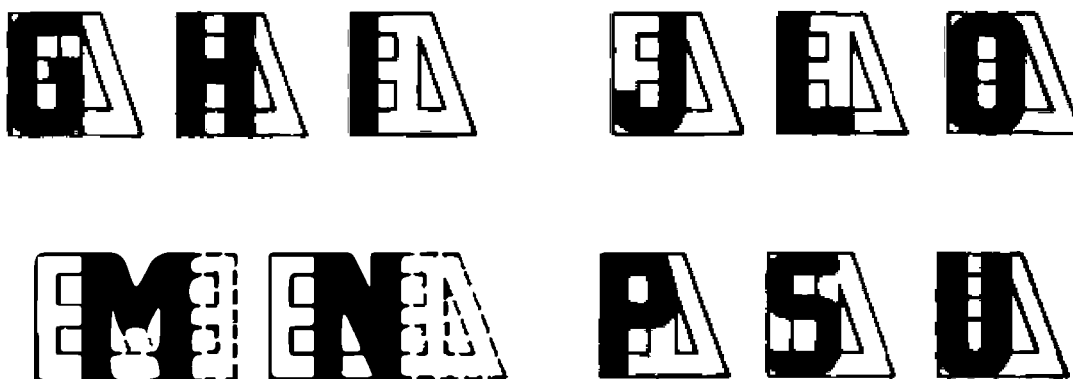


1. Trace una línea de base para apoyar las letras.

¹⁹ Castillo, Mario Di Lucia, *Recursos audiovisuais no Ensino Secundário*. CADES, M.E.C., págs. 45 y 46.



2. Dibuje los contornos de la letra deseada.



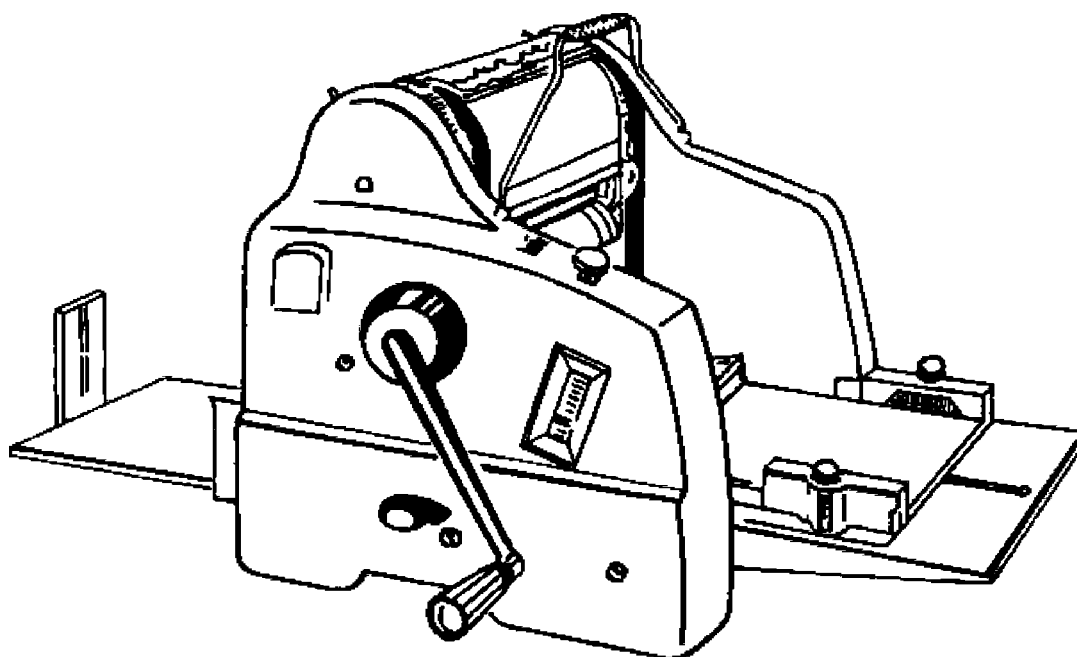
3. Complete los trazos interrumpidos, con la regla, y redondee los ángulos a mano levantada.

Mimeógrafo

El *mimeógrafo* es otro instrumento de producción de material didáctico, de gran utilidad para la enseñanza. Es tan grande el auxilio del mimeógrafo, que se puede hablar de "enseñanza con mimeógrafo y de enseñanza sin mimeógrafo". Este aparato posibilita la impresión de ejercicios, periódicos escolares, pruebas, guías de tareas, excursiones y visitas, instrucciones para el estudio dirigido, indicaciones para trabajos individualizados o en grupos, así como para una serie de actividades que deben ser divulgadas y acompañadas de instrucciones para su ejecución.

Pero el mimeógrafo es un aparato caro y alejado de las posibilidades de adquisición de la mayoría de las escuelas, razón por la cual transcribimos las instrucciones para construir un mimeógrafo económico:²⁰

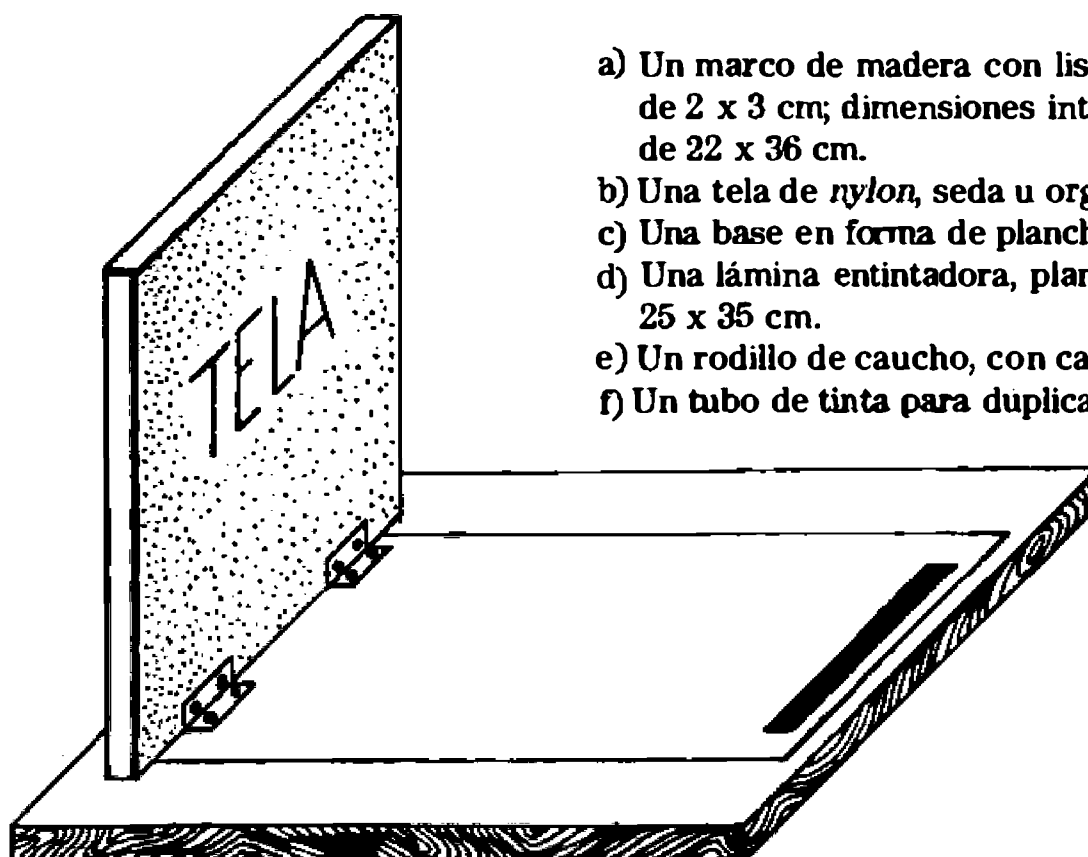
²⁰ Castillo, Mario Di Lucia, *ob. cit.*, págs. 57 a 60.



“Para resolver este problema, y en vista del alto precio de los mimeógrafos contruidos por la industria, sugerimos la construcción y el uso de un mimeógrafo manual que se caracteriza por la excelencia del trabajo logrado y, sobre todo, por el bajo costo de su producción y por la facilidad de su manejo. Este mimeógrafo se basa en uno de tipo inglés usado hace ya mucho tiempo y

Material necesario

- a) Un marco de madera con listones de 2 x 3 cm; dimensiones internas de 22 x 36 cm.
- b) Una tela de nylon, seda u organdí.
- c) Una base en forma de plancheta.
- d) Una lámina entintadora, plana, de 25 x 35 cm.
- e) Un rodillo de caucho, con cabo.
- f) Un tubo de tinta para duplicador.



difundido actualmente en el Brasil por el *Sector Audiovisual del Punto IV*, de la Embajada de los Estados Unidos de América. Es un modelo esencialmente simplificado y que puede ser construido por cualquier persona.

Detalles del material necesario:

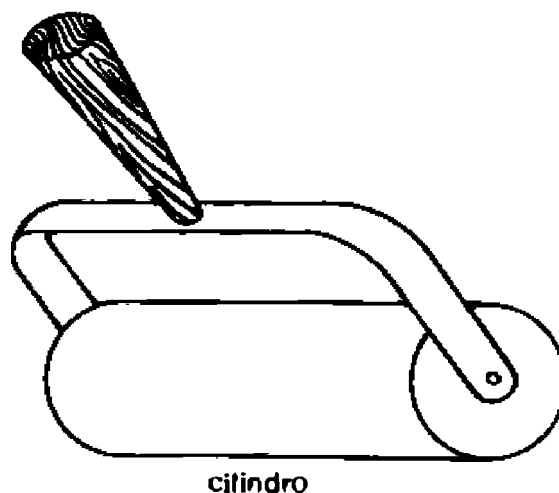
- a) el marco de madera deberá ser construido de modo que quede bien firme;
- b) la tela deberá ser de tejido bien fino, por eso se recomienda el *nylon*, la seda o el organdi;
- c) la base deberá ser de un material bien plano y resistente, como, por ejemplo: baquelita, fórmica, cinc, fibròtex, vidrio, etc.;
- d) el tintero (o entintador) deberá ser de la misma materia citada en "c)", y sobre él será esparcida la tinta para la impresión;
- e) el rollo o rodillo deberá ser de caucho liso y blando, pudiendo ser también usado uno de otro mimeógrafo. Puede ser hecho, asimismo, usando un tubo de caucho o goma para laboratorio de una pulgada, conteniendo en su interior un cilindro de madera. Debe ser posteriormente torneado para que presente uniformidad en su superficie, y, por último, se le debe aplicar un cabo o mango, para su utilización;
- f) la tinta podrá ser de cualquier marca o color, siempre que sea pastosa.

Cómo construir el aparato:

1. Estírese con mucho cuidado la tela sobre una de las fases del marco de madera, fijándola con gram-pas. La tela deberá quedar bien tensa.

2. Fijese la parte superior del marco, de manera que la tela quede en íntimo contacto con la base; esta fijación debe ser hecha por intermedio de 2 o 3 bisagras para que el marco pueda ser elevado por la base.

3. Al rodillo de caucho debe colocársele un cabo que permita el libre desplazamiento.

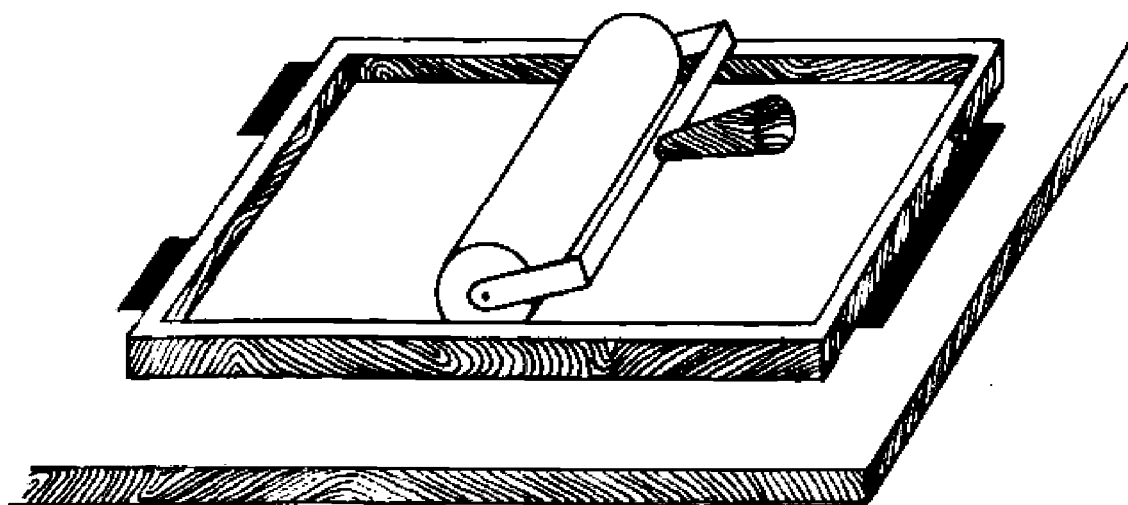


Cómo usar el aparato:

I. Prepare el esténcil siguiendo para ello las normas usuales: en una hoja de papel que tenga igual formato que el esténcil y, por ende, del impreso, haga el esbozo previo; pase luego el trabajo en la forma planeada al esténcil, ya sea dactilografiado o bien en forma manuscrita. Para los dibujos utilice todos los recursos: estiletes, normógrafos, placas de sombrear, etc.

II. Retire del esténcil todo el material protector.

III. Levante la tela y coloque una hoja de papel sobre la base plana, en el lugar donde se efectuará la impresión.



- IV. Ajuste el estencil sobre el papel en la posición en que será hecha la impresión.
- V. Esparza la tinta sobre la placa entintadora; hágalo exprimiendo el tubo de tinta algunas veces, de lado a lado, en la placa.
- VI. Pase el rodillo sobre la placa, extendiendo la tinta de modo que se forme sobre la placa o sobre el rodillo una capa uniforme de tinta.
- VII. Baje la tela y pase el rodillo sobre ella; de este modo el estencil se fijará a la tela, quedando completamente entintado.
- VIII. Levante la tela y verifique la impresión. En caso de ser necesario, el papel deberá ser movido hasta situarlo en el lugar que se considere mejor para la impresión. Esto es importante porque este papel será la guía de las sucesivas impresiones.
- IX. Fije con cinta adhesiva el papel en la placa plana.
- X. Coloque las hojas de papel a imprimir sobre la hoja guía e imprima.

Limpieza después de la impresión:

- Limpie el rodillo pasándolo varias veces sobre un diario viejo.
 - Haga lo mismo con la tela, colocando hojas de diario debajo y pasándole después una estopa.
 - Limpie el estencil adoptando el mismo procedimiento y, si lo considera necesario, guárdelo entre hojas de diario para otras impresiones.
- Si quiere una mejor limpieza use nafta o bencina, con la precaución necesaria, ya que son muy inflamables.

Pantógrafo

El pantógrafo es un antiguo aparato destinado a ampliar grabados, croquis o gráficos y muy utilizados en el diseño de reproducción y ampliación.

Así, el pantógrafo se presta a reproducir y ampliar representaciones gráficas de tamaño diminuto y que, para la enseñanza, resultarían más adecuadas si fueran de mayor tamaño.

Franelógrafo

El *franelógrafo* es una especie de cuadro de franela que prende, por adherencia, grabados, letras, frases, figuras, etc., con cintas de lija colocadas en el

reverso a fin de realizar la adherencia en la franela. Los elementos que se desea fijar en el franelógrafo pueden ser recortados en cartulina o representados en madera fina. Si el material de confección del cuadro no fuese franela, sino de fieltro, recibirá el nombre de *fieltrografo*. Así, sea en el *franelógrafo* o en el *fieltrografo*, van siendo colocados, por adherencia, los elementos visuales necesarios para la clase.

El franelógrafo tiene aplicación en la enseñanza de todas las materias. Es necesario destacar el aspecto económico de este tipo de ayuda didáctica: el franelógrafo puede ser hecho a muy bajo costo, con armazón propio –rectangular o cuadrangular– o, también, en un pizarrón de madera con la franela fijada por medio de tachuelas o “chinchas”. Otros franelógrafos pueden ser montados en secciones rectangulares, plegables, lo que facilita su transporte. El franelógrafo puede también ocupar una parte del encerado, formando, con éste, un encerado doble en un solo conjunto.

Pizarrón magnético

El *pizarrón magnético* recibe, también, los nombres de *imantógrafo* o *pizarrón imantado*. Está formado por un cuadro de hierro de forma rectangular, pintado de negro o de color verde ceniza. El material representativo puede ser del tipo más variado, en cuyo reverso lleva colocados pequeños imanes a través de los cuales se efectúa la adherencia al cuadro de hierro. Pueden ser usados, asimismo, para construcciones de demostraciones geométricas, pequeñas varitas imantadas de color.

Las piezas colocadas en el imantógrafo se fijan bien, pudiéndose escribir, si fuese necesario, en el cuadro de hierro, lo que le confiere mayor versatilidad.

El pizarrón magnético puede ser construido no sólo en hierro sino, también, con lata o latón y puede ser del tamaño y el formato que se desee. Colocado al lado del encerado, forma un interesante conjunto de pizarrones, o encerados. Puede ser usado, asimismo, como encerado cuando resulte necesario.

Mapas

Los mapas son excelentes auxiliares de la enseñanza, en el campo de la geografía, historia, astronomía, geología, etc. Los mapas son la representación terrestre en su totalidad o en partes y considerada en sus diversos aspectos; pueden representar también el espacio sideral y también otros cuerpos celestes como la Luna, Marte, etc.

Los mapas pueden ser geográficos, históricos, geológicos, siderales, etc. Los *geográficos* representan aspectos de la Tierra, relacionados o no con el hombre, pero sin perspectiva de tiempo. Los *históricos*, a su vez, pueden o no relacionarse con el hombre y ofrecen el aspecto de la perspectiva en el tiempo.

Desde otro enfoque, los mapas pueden ser *planos* y en *relieve*, *explicativos* y *mudos*.

1º Los *mapas planos* –que son los más comunes–, pueden ser:

1. Físicos, con representación de accidentes geográficos.
2. Políticos, con representación de los hechos de la geografía humana.
3. Físico-políticos.
4. Meteorológicos, referentes a lluvias, vientos y climas.
5. Económicos, con localización de zonas agrícolas, minerales y vías de transporte en general.
6. Hipsométricos, que registran elevaciones topográficas.
7. Sociopolíticos, representativos de grupos étnicos, religiosos, etc.

2º Los *mapas en relieve* se proponen representar las irregularidades geográficas de la superficie terrestre, con sus montañas, ríos, valles, planicies, etc., y de manera tridimensional.

3º Los *mapas mudos* indican tan sólo los contornos de una determinada área geográfica, sin indicación de nombres ni de accidentes y, asimismo, sin representación de los mismos.

Estos mapas son muy interesantes porque, por medio de ellos, el alumno puede *recrear* el fenómeno estudiado, a medida que lo vaya enriqueciendo con localizaciones y denominaciones.

El mapa mudo es un excelente instrumento para realizar la fijación y la verificación del aprendizaje; tanto es así, que son muy utilizados en pruebas y exámenes.

Según Fernando Padilha,²¹ “la utilización de este medio visual y motor contribuye a desarrollar las facultades de:

- *observación*: el mapa hace que el alumno ‘vea’ el fenómeno geográfico;
- *objetivación*: el mapa contribuye a la organización del pensamiento, pues constituye un estímulo para la memoria visual;
- *demonstración*: el mapa mudo es un auxiliar dinámico, funcional y desenvuelve las habilidades motoras cuando el alumno, por medio de la tiza, representa el relieve, la hidrografía, las isothermas, las isobaras o la vegetación de un determinado lugar”.

El material para la construcción del mapa mudo es sumamente simple; consiste en:

1. Hule negro o verde, de 1 m² (el tamaño, claro está, queda librado al criterio del profesor, según el estudio que tenga en vista llevar a cabo; pero el tamaño de 1 m² parece satisfacer casi todas las exigencias de estudio).
2. Tintas esmalte: blanca, roja, amarilla y azul.
3. Pinceles de nos. 2, 8 y 16.
4. Tachuelas.
5. Cordeles de hilo plástico para sostener el cuadro.

La confección del marco puede responder a dos técnicas, una con auxilio del pantógrafo y la otra con auxilio del epidiascopio.

a) *Técnica con auxilio del pantógrafo*. Este aparato tiene una tiza blanca,

²¹ padilha, Fernando, *Mapas mudos em oleado*, en “Escola secundária”, nº 15, pág. 99.

bien afilada, en una de sus extremidades, que irá marcando los contornos del mapa mudo, en el hule, a medida que la otra extremidad vaya recorriendo el mapa-modelo.

b) *Técnica con auxilio del epidiascopio.* Este aparato proyecta sobre el hule la imagen del mapa cuya copia muda se desea obtener. Los contornos, entonces, serán marcados a mano, con una tiza bien afilada. Una vez marcados los contornos utilizando una u otra técnica, los trazos de tiza serán sustituidos por el trazo definitivo hecho a pincel y con tinta esmalte.

Recomendaciones para uso de mapas

Se resumen aquí las recomendaciones hechas por João Ribas Costa,²² teniendo en vista el uso adecuado de los mapas:

1. Iniciar el ejercicio de interpretación de los mapas con los alumnos, partiendo, siempre que sea posible, de mapas hechos por los propios alumnos y del medio en que viven.

2. Orientar a los alumnos frente a los mapas, para que encuentren lo que necesitan, sin confundirlos con la complejidad que pueden presentar dichos mapas.

3. Recurrir a los mapas en los momentos oportunos y necesarios, sin olvidar que ellos son medios y no fines en sí mismos.

4. Es preciso tener presente que la atención de los alumnos ha sido desviada, durante mucho tiempo, por los elementos secundarios de los mapas. Es, pues, indispensable ayudarlos a encontrar lo que buscan de la manera más directa y precisa.

5. Es imprescindible que los alumnos tengan una cabal noción de la escala, para comprender mejor los mapas.

6. Debe crearse el hábito de consultar los mapas toda vez que se plantee una situación de duda en los estudios.

7. Es necesario estimular a los alumnos para que elaboren sus propios mapas.

Gráficas

Las *gráficas* son recursos visuales que se usan en mayor grado para representar aspectos *cuantitativos* y de *variabilidad* de determinados fenómenos. Son muy sugestivos porque, con un solo golpe de vista, por lo general, permiten una visión de conjunto de un fenómeno cualquiera, así como sus oscilaciones, avances y retrocesos.

Las principales *gráficas* son hechas con *curvas*, *barras* y *columnas*; también lo son los *diagramas*, los *estereogramas*, los *sectores*, los *pictográficos*, los *cartogramas* y los *organigramas*.

Cualquier manual de *estadística elemental* contiene todas estas *gráficas* acompañadas de su técnica de confección; todas ellas, con excepción del organigrama, se basan en *series* y *distribuciones* de las *frecuencias* estadísticas.

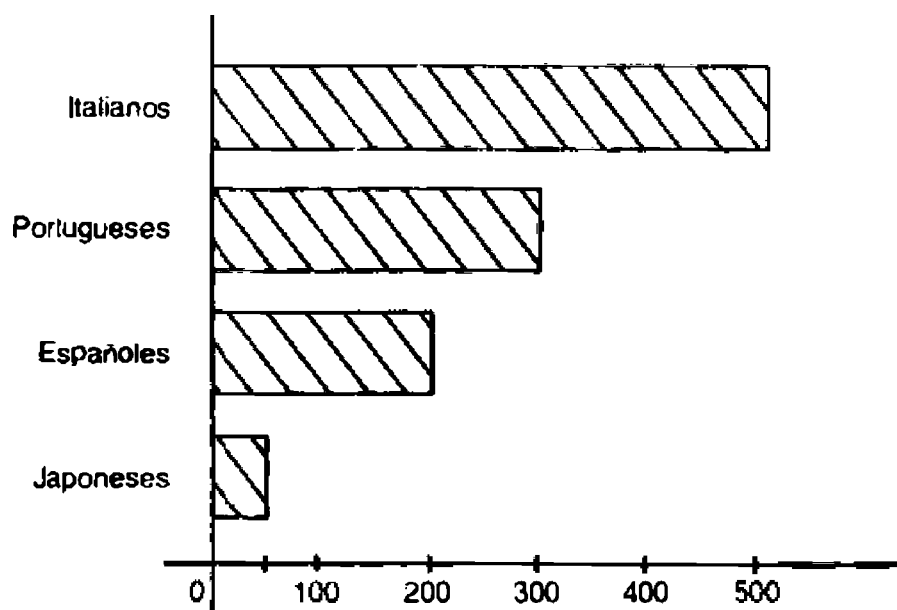
a) *Barras.* Las barras ilustran un fenómeno, representando a sus componentes en orden creciente o decreciente.

²²Costa, João Ribas, *ob. cit.*, pág. 186.

Representar, por ejemplo, la inmigración en función de la nacionalidad, desde 1900 a 1950:

Inmigración en el país "X"
(Período 1900-1950)

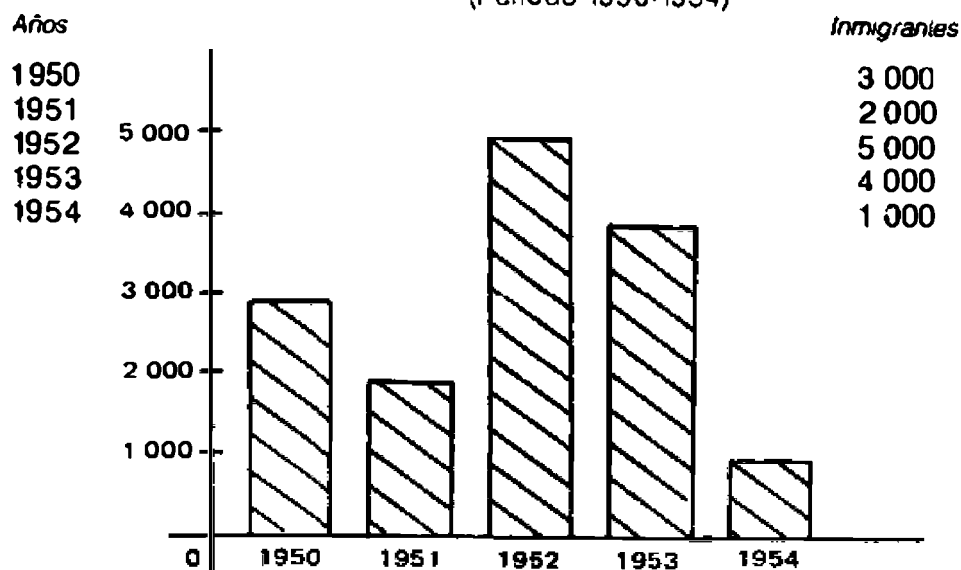
Nacionalidad	Número de Inmigrantes
Italianos	500 000
Portugueses	300 000
Espanoles	200 000
Japoneses	50 000



b) *Columnas*. Las columnas se prestan para caracterizar el desenvolvimiento de un fenómeno a través del tiempo.

Representar, por ejemplo, en sus cifras totales, la inmigración de los años 1950 a 1954:

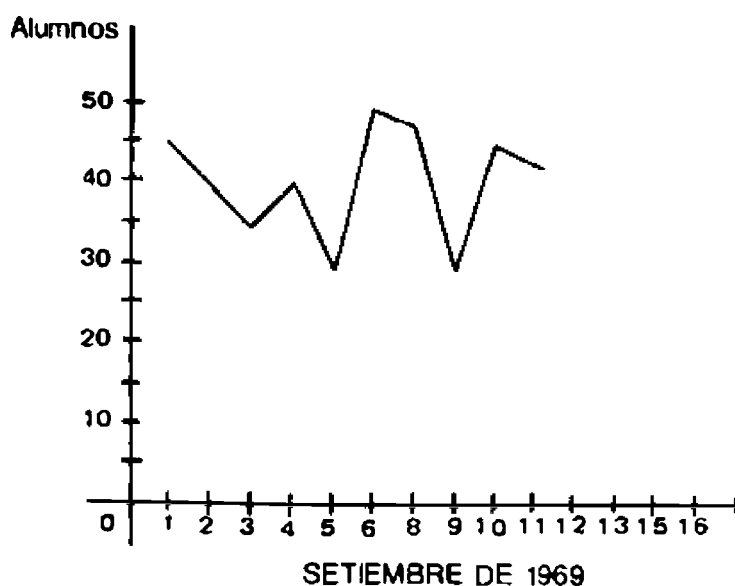
Inmigración en el país "X"
(Período 1950-1954)



c) *Curvas.* Éstas se adaptan mejor al estudio de la fluctuación de un fenómeno durante cierto tiempo. La curva de la frecuencia con que asisten los alumnos de un curso a clase, durante un mes, se efectúa del siguiente modo:

Asistencia a clase del curso "X"
(Mesde de 19)

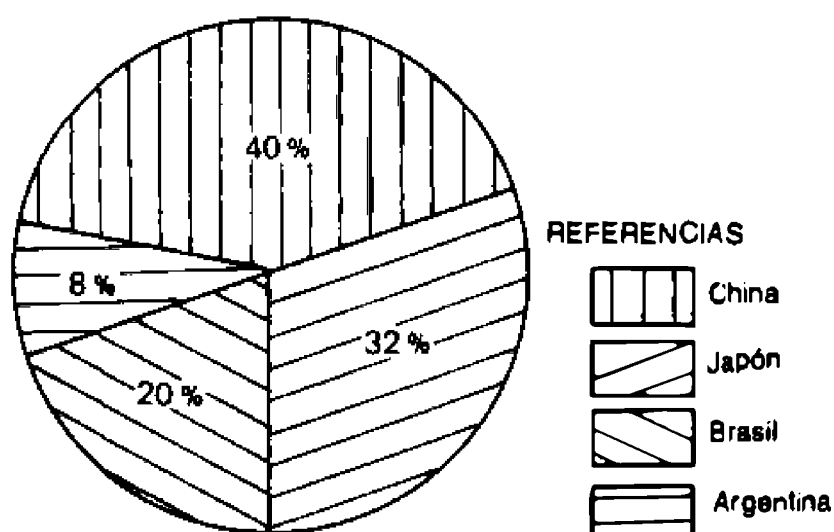
<i>Días hábiles</i>	<i>Frecuencia</i>
1	45
2	40
3	35
4	40
5	30
6	50
7	48
8	30
9	45
10	42
11	42
etcétera	etcétera



d) *Sectores.* Los sectores se utilizan para hacer resaltar los componentes de un fenómeno, o sea, las partes de un todo.

Representar, por ejemplo, la producción de arroz en el año 1969:

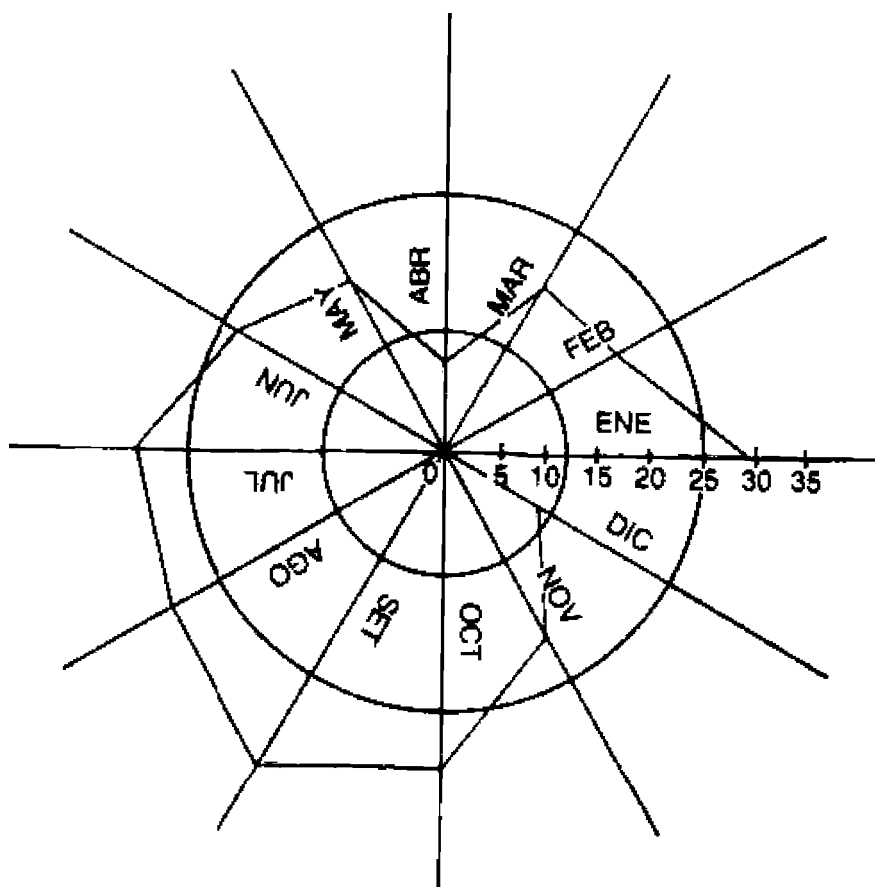
<i>Países</i>	<i>Toneladas</i>
China	1 000
Japón	800
Brasil	500
Argentina	200
Total	2 500



e) *Polares*. Estos gráficos se destinan más a representar fenómenos caracterizados por series cíclicas como, por ejemplo, la mortalidad infantil durante los meses de un determinado año.

Mortalidad infantil en la ciudad "X"
(Año de 1972)

<i>Meses</i>	<i>Fallecidos</i>
Enero	30
Febrero	20
Marzo	20
Abril	10
Mayo	20
Junio	25
Julio	30
Agosto	36
Setiembre	35
Octubre	30
Noviembre	20
Diciembre	10
Total 286	

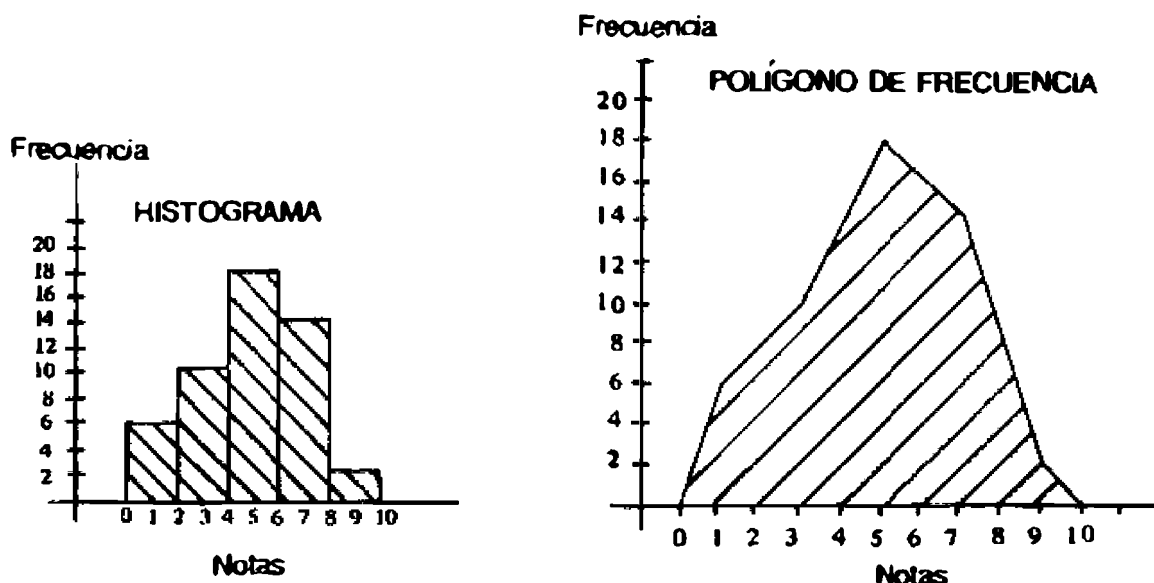


f) *Histogramas y polígonos de frecuencia.* Estos gráficos se destinan a representar fenómenos expresos a través de las distribuciones de su frecuencia, y se prestan muy bien a interpretaciones de tipo estadístico.

Representar, por ejemplo, los resultados de una prueba obtenidos por una clase, en determinada asignatura:

Notas del curso "X" en la asignatura "X"
(Mes de abril de 1972)

<i>Notas</i>	<i>Frecuencia</i>
0 a 2	6
3 a 4	10
5 a 6	18
7 a 8	14
9 a 10	2
	Total 50



Radio y Televisión

La *radio y la televisión* pueden ser aprovechadas en la enseñanza, sobre la base de "circuitos cerrados" con transmisiones de programas en la propia escuela o hechos por ella misma. Pero nada impide que sean aprovechados, también, los programas comerciales adecuados, o bien los programas educativos con patrocinio comercial o gubernamental.

Así, hay tres posibilidades de aprovechamiento de la radio y de la televisión por la escuela:

1. Programas comerciales de interés educacional para alguna disciplina o práctica educativa. Estos programas pueden ser aprovechados durante los períodos de clase, lo que es más difícil o pueden serlo fuera de los períodos de clase, en la escuela o en el hogar, debiendo, entonces, el profesor, dar instrucciones para el aprovechamiento de los mencionados programas.

2. Programas educativos realizados en estaciones comerciales o no, patrocinados por firmas comerciales, autoridades gubernamentales o por instituciones culturales. El aprovechamiento de estos programas puede ser igual al de los anteriores, dentro o fuera del período de clase, en la escuela o en la casa, y siempre con orientación del profesor

3. Programas en "circuitos cerrados" o "no cerrados", producidos por la propia escuela y ajustados a las necesidades de la enseñanza y a los horarios de actividades escolares.

Muchos buenos programas de radio o TV, relacionados con ciertas disciplinas, pueden, así, ser aprovechados por la escuela, exigiéndose de los alumnos, informes, resúmenes y apreciaciones críticas sobre los mismos, a fin de que se los discuta en clase.

Un programa de radio o TV captado en clase, puede hacer las veces de motivación, ilustración o desenvolvimiento de la unidad de una disciplina. Ciertos programas comerciales y de interés escolar pueden ser grabados para reproducción ulterior en clase.

4. La televisión está comenzando a ser usada en la escuela, también, para grabar en *video-tape* clases, conferencias, operaciones quirúrgicas, experiencias de laboratorio, acontecimientos sociales, que sirven de material de estudio o para documentación de hechos para la posteridad, enriqueciendo, de esta manera, museos escolares y contribuyendo con bibliotecas, en becas para estudios. Este material, proyectado, con fin de estudio, puede prestarse para mejores observaciones y análisis. En el caso de clases en *video-tape*, ello será un fuerte motivo para la mejora del nivel de las mismas, ya que van a quedar grabadas y podrán ser repetidas cuantas veces fuera necesario. Los alumnos que hayan faltado a clases podrían recuperarlas asistiendo a una exhibición en *video-tape*, y cuantas veces fuese necesario, para enterarse de su contenido. Se puede pensar, seriamente, en clases registradas en *video-tape*, para exhibirlas en cursos populares de alfabetización o de divulgación popular y para clases que podrían ser repetidas cuantas veces fuera necesario, bien estructuradas y que tiendan a comprender objetivos definidos, para un público también definido.

De un modo general, la TV puede ser aplicada como fuente de ampliación y motivación del aprendizaje, formación e instrucción

1. AMPLIACIÓN DEL APRENDIZAJE. La TV se presta para ampliar el aprendizaje cuando sus programas versan sobre temas ya estudiados, suministrando detalles y aspectos peculiares a la vez que promoviendo demostraciones acerca de los mismos.

2. MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE. Los programas televisivos pueden motivar el estudio cuando muestran la riqueza, la belleza y los aspectos excepcionales de un tema que será analizado sistemáticamente.

3. FORMACIÓN. La TV tiene grandes posibilidades de ser formativa debido a los aspectos vivos y palpitantes que puede llegar a transmitir, principalmente a través de dramatizaciones y de reportajes-documentales. Ciertas normas de comportamiento social y ciertos valores científicos, sociales, religiosos y éticos, pueden ser difundidos fácilmente por adecuados programas de TV. Es una pena que tan extraordinario instrumento de comunicación no sea mejor aprovechado para esa finalidad.

4. INSTRUCCIÓN. La TV puede ser un gran recurso de instrucción, cuando sus programas se proponen orientar el aprendizaje de nuevos conocimientos, técnicas o formas de comportamiento. La TV como herramienta de instrucción puede ofrecer cursos completos o parciales y demostraciones:

a) *cursos completos*. La TV puede promover cursos completos, con "sesiones-clase" recibidas por estudiantes agrupados en torno de un receptor, asistidos por un monitor, con la finalidad de ofrecer explicaciones acerca de los aspectos que hayan sido mal aprehendidos, y de suministrar datos suplementarios si se lo estima necesario;

b) *cursos parciales*. La TV puede auxiliar al profesor a desarrollar su programa con "sesiones-clase" apropiadas a las partes del mismo. Así, la TV se convierte en un recurso didáctico en las manos del profesor y le ayuda a satisfacer exigencias parciales de su programa, en caso necesario;

c) *demostración*. La TV puede, asimismo, prestar ayuda para algunas demostraciones que ofrecen dificultades para realizarse directamente en clase, como, por

ejemplo, intervenciones quirúrgicas, experiencias con aparatos complejos y muy caros, entrevistas psicológicas, etc.

La metodología que utiliza la TV con mayor frecuencia se concreta en: exposición-demostración, entrevista, panel, dramatización y grabaciones documentales.

1. EXPOSICIÓN-DEMOSTRACIÓN. Esta técnica consiste en que el profesor exponga algún tema, y, a continuación, se demuestre, compruebe o ilustre por medio de recursos audiovisuales lo que expuso. Así, una clase o sesión de TV consiste, a través de esa técnica, en una exposición donde se intercalan recursos demostrativos o que ejemplifican.

2. ENTREVISTA. Esta modalidad metodológica consiste en entrevistar, delante de las cámaras, a un especialista para que se refiera al tema de una determinada clase o de la sesión prevista, teniendo como base un temario lógicamente estructurado. Es una técnica muy interesante y que atrae la atención siempre que el entrevistado tenga facilidad de expresión y sepa ajustar sus respuestas al nivel de los estudiantes a los cuales está destinado el programa.

3. PANEL. El panel es otra técnica interesante para la TV, puesto que congrega grupos de especialistas en determinado asunto para que discutan, delante de las cámaras, las cuestiones que un coordinador les vaya presentando. Aquí, además, es indispensable que los componentes del panel sean elocuentes y sepan comunicarse adecuadamente.

4. DOCUMENTALES. La presente técnica consiste en registrar, por el sistema de *video-tapes*, escenas, hechos o acontecimientos reales, presentándolos luego en TV acompañados de comentarios enfocados desde el ángulo de la asignatura o asignaturas cuyo interés se desea incrementar.

A modo de conclusión final puede decirse lo siguiente:

1. La TV, empleando el *video-tape*, podría proporcionar mejor enseñanza a mayor número de personas, por medio de clases o programas realizados con los mejores profesores y con todos los recursos tecnológicos y audiovisuales disponibles.

2. La TV, como extraordinario medio de comunicación, podría prestarse para elevar realmente el nivel cultural de la comunidad, en lugar de "atontar" con "frases baratas", servir a intereses comerciales poco recomendables, o divulgar subrepticamente semillas ideológicas tendenciosas y corruptoras. Podría, en efecto, ser colocada al servicio de la auténtica intención educativa de informar y formar mejor al hombre, para respetarlo mejor.

Normas para el uso de la radio y la TV en la escuela

1. El docente debe estar enterado de la programación de las emisoras, a fin de escoger los programas de motivación, de información o de ilustración, que puedan ser aprovechados en relación con la asignatura que dicta.

2. Por supuesto que los programas pueden tener una finalidad recreativa, pero los que se escojan para su utilización en clase, con fines educativos, deben encontrar a los alumnos debidamente preparados para ellos.

3. No es aconsejable recibir los programas educativos ante auditorios muy numerosos, donde habrá de imperar -casi fatalmente- un clima de desatención.

4. El profesor se interesará en saber si todos los alumnos están viendo o escuchando normalmente.

Proyecciones

Las proyecciones representan un inestimable recurso de enseñanza, ya que pueden aportar, con su peculiar dinamismo, la realidad distante o de difícil aprehensión, y hacerla presente en la sala de clase de una manera interesante y sugestiva.

A, Proyecciones fijas

Son las que más se ajustan a la enseñanza en clase y las que mejor sirven para la dirección del aprendizaje, ya que están bajo el control absoluto del profesor quien las presenta, las suspende, las repite de acuerdo con las conveniencias y necesidades de la enseñanza.

Hay cuatro tipos de proyecciones fijas: la *diascopia* y la *episcopia*, la *retroproyección* y la *secuencia sonorizada de diapositivas*.

1ª. La *diascopia* (del griego *dia*=a través y *skopein*=examinar, ver), es la proyección hecha por transparencia. Los *diascopios* son proyectores de *diapositivas* (*slides*) y de *diafilmes* (*strip-films*). La *diapositiva* es un material transparente de proyección de cuadros o imágenes aisladas, al paso que el *diafilme* es un filme montado sobre la base de una sucesión o secuencia de cuadros o imágenes, encadenados lógicamente, y que son presentados de acuerdo con el ritmo que el profesor juzgue más conveniente.

2ª. La *episcopia* (del griego, *epi*=sobre, y *skopein*=examinar, ver), es la proyección hecha por reflexión de la luz sobre determinados objetos, como grabados, retratos, páginas de libros, etc., reflejándolos en una pantalla. El aparato utilizado para dichas proyecciones se llama *epidiascopio*. Se trata de un proyector que fusiona el *episcopio* y el *diascopio*.

3ª. La *retroproyección*. Esta forma de proyección se efectúa por medio del *retroproyector*, aparato que puede ser colocado sobre el escritorio del profesor y desde éste hacer la proyección sobre el encerado o sobre una tela, no exigiendo el oscurecimiento del salón. La proyección se hace por medio de transparencia usando hojas de acetato sobre las cuales se escribe o se representa lo que se desea proyectar. El retroproyector tiene la ventaja, como ya se vio, de no exigir el oscurecimiento de la sala, ni el cambio de posición del profesor, que puede continuar al frente de la clase, durante la proyección, no perdiendo así su relación con los alumnos.

El material a ser proyectado puede ser expresamente preparado o se lo puede preparar en la hora de la proyección. El profesor debe escribir o dibujar sobre la hoja de acetato, en cuanto que, simultáneamente, se efectúa la proyección. Así, los gráficos y representaciones pueden elaborarse y proyectarse durante la clase.

Algunas de las ventajas del uso del retroproyector, según Ferreira y Silva,²¹ son las siguientes:

²¹ Ferreira, O.M. de C. e Silva Junior, Plínio D. da Silva, *Recursos audiovisuais para o ensino*, EPU/MEC, pág. 36.

1. Reemplaza eficazmente el pizarrón cuando el profesor escribe sobre el material transparente en la plataforma del retroproyector.
2. Es fácil de transportar y de usar.
3. Para su empleo, no es necesario el oscurecimiento de la sala.
4. El profesor puede permanecer, continuamente, de frente a la clase.
5. El material de proyección puede utilizarse en otras clases o en otras circunstancias en que se trate del mismo asunto.
6. El material de transparencia es de fácil confección y de bajo costo; principalmente cuando se utiliza papel celofán.
7. Las transparencias son livianas y ocupan poco espacio.

4ª Secuencia sonorizada de diapositivas. Pueden hacerse secuencias sonorizadas de diapositivas, que consisten en una serie de diapositivas referentes a un asunto, adecuadamente ordenadas, y una cinta grabada, con explicaciones respecto de las citadas diapositivas y en la misma secuencia de aquéllas. La proyección de las diapositivas se sincroniza, pues, con el funcionamiento de la cinta grabada y en esa forma, cada diapositiva va teniendo su explicación o su texto, a medida que se proyecta en la pantalla.

Los objetivos de las secuencias sonorizadas son los siguientes:

- a) motivar o resumir una unidad de estudio;
- b) hacer más interesantes y menos cansadoras las clases expositivas o las charlas;
- c) conservar el material ilustrativo y explicativo respecto de un tema, para futuras presentaciones de ese tema;
- d) habitar a escuchar;
- e) suscitar temas de discusión, de manera más precisa y objetiva.

Es preciso, sin embargo, tener en cuenta las siguientes recomendaciones para hacer más eficiente el uso de secuencias sonorizadas de diapositivas:

- a) no usar secuencias sonorizadas muy largas;
- b) usar textos que no sean ni muy largos ni muy cortos y grabarlos en la forma más clara y precisa posible. El tema general de la sonorización debe ser el siguiente: sólo las explicaciones necesarias para la mejor aprehensión del contenido del mensaje de la diapositiva;
- c) examinar todo el material antes de usarlo, así como todas las conexiones eléctricas, a fin de evitar contratiempos de último momento, que tanto perjudican el empleo de este tipo de recurso audiovisual.

Pueden ser destacadas las siguientes finalidades de las proyecciones fijas:

1. Posibilitar la realización de ejercicios de observación colectiva de documentos, muestras, especímenes, panoramas, elementos de un todo, etc.
2. Posibilitar la presentación, por fases significativas, de documentos que aseguren un proceso dinámico en evolución o desenvolvimiento.
3. Posibilitar la realización de ejercicios de fijación, integración y control del aprendizaje.
4. Realizar ilustraciones de una clase, curso o conferencia.
5. Aun cuando no sea éste el objetivo que persiguen, las proyecciones fijas pueden sustituir con ventaja a los cuadros murales.

B) Proyecciones movibles

La proyección móvil es la que se realiza mediante el uso de proyectores cinematográficos y utilizando los filmes. Éstos pueden ser *mudos* o *sonoros*. Unos y otros pueden utilizarse según las circunstancias y conveniencias. Si el filme fuese mudo, se hacen necesarios discretos comentarios, rápidos e incisivos, por parte del profesor. Es posible –y aconsejable– la preparación de textos breves para acompañar a esos filmes, a fin de que su aprovechamiento sea mayor. Todo indica que el filme sonoro es superior al mudo, ya que es más sugestivo y da la impresión de una mayor autenticidad y vitalidad, dado el aporte de comentarios en el momento preciso y en el lenguaje más adecuado. “El filme sonoro, cuando es adecuadamente preparado, constituye una verdadera clase”.

El filme puede ser empleado en todos los niveles de enseñanza; su uso depende de la *temática* y de *la manera cómo ésta ha sido estructurada*. De un modo general, el filme:

1. Atrae más la atención debido al movimiento que presenta.
2. Facilita la comprensión de los fenómenos naturales y la observación de los seres y de las cosas.
3. Funciona, también, como diversión y agrada a las personas de todas las clases.
4. Introduce el presente y el pasado en la sala de clase, y puede hacer, también, previsiones acerca del futuro.
5. Pone a la vista, haciéndolos presentes, los lugares más distantes geográfica, social y culturalmente.
6. Puede presentar, en la clase, todos los paisajes, fenómenos y objetos de nuestra civilización o de otras civilizaciones, de nuestra época o de otras épocas.
7. “Controla el factor tiempo en algunas operaciones o serie de eventos.”²⁴
8. “Aumenta o disminuye la dimensión de lo real de los objetos.”
9. “Permite presentar un proceso invisible al ojo humano.”
10. “Promueve la comprensión de las relaciones abstractas.”
11. Muestra el ejercicio de habilidades en su conjunto o en sus partes, al natural o en cámara lenta.
12. Ayuda a tomar actitudes de comportamiento, y estimula la vida emotiva.
13. Suscita problemas.
14. Transmite informaciones básicas.

C) Especies de filmes

Los filmes, según sus finalidades, pueden clasificarse en *didácticos*, *patrocinados* y *comerciales*, o *recreativos*.

1. *Filmes didácticos* son los que se proponen, intencionalmente, transmitir algún conocimiento o provocar determinadas actitudes comportamentales. Éstos, a su vez, pueden ser:

- a) *didácticos propiamente dicho*, destinados, especialmente, a las salas de clase; abordan los temas de los programas del plan de estudios;

²⁴ Amaral, Sylvio do Valle, *O filme educativo*, en “Escola secundária”, n° 17, pág. 44.

- b) *demostrativos*, formados por una serie de secuencias breves, poniendo en evidencia detalles esenciales de un tema de una disciplina cualquiera, como, por ejemplo, geometría, gimnasia, mecánica, química, etc.;
- c) *documentales*, que presentan en forma auténtica un determinado fenómeno, un suceso, o datos informativos;
- d) *científicos*, destinados a facilitar la comprensión de asuntos que implican teorías o principios científicos.

2. *Filmes patrocinados* son los producidos por entidades comerciales, culturales o gubernamentales que desean efectuar la promoción de un producto, de una celebración de un personaje, de una gestión administrativa o de una institución, a través de algún tema científico, artístico, histórico, geográfico, económico o turístico, connotado, aunque sea en forma difusa, con su patrocinador.

3. *Filme comercial o recreativo* es el destinado al gran público, y que, en principio, se orienta a recrear el espíritu. Es el caso de los *dramas*, las *comedias*, los *filmes musicales* y los *dibujos animados*. Si surgiese algo formativo o informativo, esto es secundario, ya que no es éste su objetivo, sino, exclusivamente, el entretenimiento.

Ficha de presentación de un filme²⁵

- 1. Título
- 2. Productor
- 3. Tipo (mudo, sonoro, en color)
- 4. Destinado al Curso.....Asignatura.....
- 5. Indicado para la UnidadAsunto

ÍTEMS

E B M F I

I. *Apreciación didáctica*

- 1. Fidedignidad
- 2. Interés hacia la disciplina (asignatura)
- 3. Interés del alumno
- 4. Ritmo
- 5. Continuidad
- 6. Claridad
- 7. Objetividad
- 8. Adecuación al tema del programa en estudio

II. *Apreciación técnica*

- 9. Fotografía
- 10. Sonido
- 11. Colorido
- 12. Estado de conservación

Referencias

E = excelente
B = bueno
M = mediano
F = flojo
I = inaceptable

²⁵ Adaptación de la ficha presentada en la obra de Michaelis, John U., *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, Editorial Globo, pág. 219.

III. *Observación de uso*

1. Señalar aspectos de sociabilidad implícitos o explícitos
2. Señalar aspectos que favorezcan la formación científica
3. Señalar pasajes que puedan sugerir deformaciones del hecho estudiado, o dudas con relación al mismo
4. Señalar conceptos o pasajes de dificultosa interpretación y que exigen mayores explicaciones o aclaraciones
5. Indicar puntos fundamentales abordados
6. Indicar aspectos importantes no focalizados y que sería interesante focalizar
7. Indicar aspectos correlativos y necesarios no abordados en el filme, y necesarios para una mejor comprensión del tema presentado
8. Indicar trabajos a realizar basándose en el filme

D) Recomendaciones en cuanto a la proyección

Damos a continuación algunas recomendaciones necesarias acerca de las sesiones de proyección:

1. El profesor debe informarse del estado material y del contenido del filme, a fin de explorarlo mejor desde el punto de vista didáctico.
2. Los alumnos deben ser preparados para presenciar el filme, de modo que puedan aprovechar al máximo la proyección.
3. La proyección debe realizarse, siempre que sea posible, en la propia aula, lo que facilita mucho la concentración de los alumnos y economiza tiempo.
4. Un filme puede ser proyectado como motivación, como ilustración, o como síntesis de una unidad didáctica.
5. Después de la proyección, realizar una discusión o debate sobre el filme proyectado.
6. El profesor, basándose en esas discusiones, se convencerá de la necesidad de proyectar nuevamente, o no, el filme.
7. Es interesante informar a los alumnos sobre los trabajos a realizar basándose en el filme a ser proyectado, suministrando instrucciones previas acerca de los mismos, lo que hará que la proyección sea acompañada con un grado mayor de interés por parte de los alumnos.

En el campo de la cinematografía escolar, debe hacerse notar el papel del "microfilme", que ha venido a abrir nuevas perspectivas de estudio, principalmente de fuentes, puesto que algunas obras y documentos raros o de costosa adquisición, pueden ser filmados y remitidos a cualquier escuela o a cualquier parte del mundo. Bibliotecas y museos mantienen un servicio de préstamo de "microfilmes" de sus obras raras, que están a disposición de todos los interesados.

Discos y grabadores

La enseñanza de las lenguas nacionales y extranjeras se hace más eficiente e intuitiva a través de discos y grabadores. Por medio de discos, el alumno podrá tener la *lección* y la *pronunciación* a su alcance, pudiendo oírlos cuantas veces le sea necesario. Por medio de grabadores, con registro y reproducción de la voz del alumno, éste podrá escucharse y corregirse más objetivamente, facilitando al máximo la rectificación de errores de pronunciación y de gramática, así como la fijación del vocabulario.

Los discos y grabadores se prestan para:

1. La enseñanza de la lengua patria, educando el oído y el aparato fonador para una mejor dicción.
2. La enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el alumno podrá tener clases a viva voz y de correcta pronunciación, pudiendo repetirlas cuantas veces quiera, y facilitando la aprehensión del vocabulario, de las expresiones idiomáticas y de la pronunciación. Con la grabación de la propia voz, la pronunciación puede ser corregida y mejorada en forma constante.
3. Educación de base, en sus aspectos de alfabetización, conocimientos elementales y fundamentales, higiene y educación política mínima, para el buen ejercicio de la ciudadanía.
4. La enseñanza artístico-musical, poética y literaria.

Sería interesante, según las posibilidades económicas de la escuela, que las clases expositivas y de demostración fuesen registradas en *video-tape*, cinta magnética o disco, lo que representaría una gran ayuda para los alumnos que se atrasen en los estudios o que perdiesen clases, ya que las podrían recuperar y repetir tantas veces como fuese necesario, para reforzar sus estudios.

La enseñanza visual puede ser intensificada a través de modelos, gráficas, estereogramas, carteles ilustrativos, asuntos o historias contados en secuencias gráficas, cuadros sinópticos, mapas, proyecciones fílmicas, etc. Todo este material, siempre que sea posible, debe ser confeccionado por los alumnos, pues esta práctica no sólo atiende a las exigencias de la enseñanza activa, sino que favorece, además, el espíritu creador del alumno.

El Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), junto con el Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), mantiene, en la calle Voluntários

da Pátria, 107, Botafogo, Rio de Janeiro, la *Seção de Audiovisuais*.²⁶

Esta sección viene desarrollando un provechoso y extenso trabajo de divulgación de los medios audiovisuales en todos los grados de la enseñanza. Los principales objetivos de la Sección de Medios Audiovisuales (*Seção de Audiovisuais*), son los siguientes:

1. Orientar al profesor en la selección y utilización del material audiovisual.
2. Orientar al profesor en la confección de ese material didáctico de bajo costo.
3. Informar al profesor sobre el material didáctico existente en diversas entidades públicas y privadas, así como orientarlo para la obtención del mismo, mediante un sistema de préstamos.
4. Promover la publicación de informaciones básicas sobre utilización de material audiovisual para los niveles de enseñanza primario, secundario y normal.
5. Brindar asistencia técnica a las instituciones educacionales cada vez que éstas la soliciten.
6. Promover cursos y seminarios de preparación de profesores para la elaboración y utilización de material didáctico audiovisual.

En cuanto a este último objetivo referente a la preparación de profesores, es necesario consignar que existe la posibilidad de realizar seminarios en los siguientes sectores de enseñanza, que abarcan, prácticamente, todas las asignaturas de los cursos primarios, secundarios y normal:

1. Sector de lenguas (castellano, portugués, inglés, frances, italiano).
2. Sector de ciencias físicas y biológicas.
3. Sector de geografía e historia.
4. Sector de artes gráficas.
5. Sector de filosofía, psicología y orientación educacional.

Video-tape

El *video-tape* es una conquista muy reciente en el dominio de los recursos audiovisuales, de inestimable valor y de vasta aplicación en el magisterio, no sólo para la enseñanza propiamente dicha, sino también para el proceso de perfeccionamiento del cuerpo docente.

El *video-tape* completo consta de un grabador que registra directamente imagen y sonido en una cinta o casete, la cual puede conectarse luego con un televisor que reproduce en su pantalla la escena o las escenas grabadas en imagen y sonido.

El *video-tape* es muy versátil, práctico y de fácil manejo.

Su aplicación a la enseñanza es sumamente amplia, práctica y eficaz.

En resumen, puede decirse que se presta para la reproducción de una clase propiamente dicha o que puede realizarse con fines de repetición, teniendo en vista una serie de actividades didácticas, sobre todo las de recuperación.

²⁶ El Ministerio de Educación y Cultura de los Estados Unidos del Brasil mantiene un servicio de enseñanza audiovisual, que se propone cooperar con los profesores en la ejecución de coleccionar *diapositivas* y *diafilmes* destinados a ilustrar la materia que tienen a su cargo. Este servicio funciona en Praça da República, 131 - A, 2º andar, Rio de Janeiro: es el Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

Se presta, asimismo, admirablemente, para el perfeccionamiento docente, cuando se graba una clase o parte de ella y luego se presenta en el video para ser críticamente apreciada, con el fin de comprobar fallas en la técnica de enseñanza y con miras a mejorar el desempeño docente.

Otra dinámica positiva del *video-tape* es el hecho de que, cuando una grabación no es más útil o necesaria, es posible hacer otra grabación sobre la anterior.

Video-disco

El *video-disco* es algo semejante al *video-tape*, a pesar de algunas diferencias que se explican a continuación. El casete es reemplazado por el disco, que es un material más pesado y que ocupa más espacio, no presentando, por ende, la misma movilidad del *video-tape*. Además, el material del *video-disco* no permite nuevas grabaciones sobre la grabación ya efectuada.

El uso del *video-disco* es el mismo que el del *video-tape*. Por lo tanto, clases, cursos, demostraciones, etc., pueden grabarse en discos que, mediante un tocadiscos acoplado a un televisor, reproducen la imagen y el sonido de las escenas grabadas.

El *video-disco* y el *video-tape* se prestan para las mismas finalidades, sólo que el *video-tape* es más versátil y sobre su material de grabación pueden superponerse nuevas grabaciones, lo cual no puede hacerse con el *video-disco*.

Recursos de la comunidad

Los recursos de la comunidad o del medio en general representan el mejor material didáctico de todos, cuando se los utiliza en la enseñanza, porque tienen la virtud de introducir al educando en el sentido profundo de la realidad.

El programa de estudio de todas las áreas, actividades y disciplinas debería articularse con la realidad comunitaria, inspirarse en ella. Así, toda la enseñanza debe inspirarse en el medio, en la realidad, si no quiere ser una "enseñanza alienada".

Siempre que sea posible, el docente debe basar su enseñanza en la comunidad próxima o distante (realidad) y debe, también, siempre que sea posible, concretizarla por su intermedio, a fin de dar un sentido de autenticidad y de objetividad a esa misma enseñanza.

Según Michean,²⁷ la utilización de los recursos de la comunidad en la enseñanza:

- traen el valor de la vida real al aprendizaje que se realiza en la escuela;
- reducen el nivel de abstracción;
- indican el trabajo funcional de la escuela;
- ayudan al alumno a evaluar lo que el mundo espera de él;
- constituyen nuevas y ricas fuentes de motivación."

²⁷ Michean, Robert, *Principios y métodos en la educación secundaria*. 3ª ed. Buenos Aires, Troquel, 1972, pág. 175.

12. Métodos y técnicas de enseñanza

I. Principios didácticos

Los métodos y técnicas de enseñanza, sean cuales fueren y cualesquiera que sean las teorías en que se inspiren, deberían sujetarse a algunos principios que son su base común, teniendo en cuenta la madurez pedagógica alcanzada hasta hoy. Mañana es posible que las perspectivas sean otras y esas normas, entonces, también deberán ser otras.

Esas normas generales, a las que todos los métodos y técnicas de enseñanza deben responder, reciben el nombre de *principios didácticos*.

Presentamos, a continuación, esos principios, seguidos de breves comentarios:

1. *Principios de proximidad.* Tiende a hacer que la enseñanza parta de lo más cercano posible en la vida del educando, sea de la perspectiva que fuere. Este principio puede presentar tres aspectos, que son:
 - a) partir de lo cercano hacia lo lejano;
 - b) partir de lo concreto hacia lo abstracto;
 - c) partir de lo conocido hacia lo desconocido.
2. *Principio de dirección.* Tiende a señalar claramente lo que se desea, a fin de que alumnos y profesores tengan conciencia de la dirección de sus esfuerzos. Este principio puede traducirse en las siguientes palabras: *tornar claros y precisos los objetivos a alcanzar*.
3. *Principio de marcha propia y continua.* Procura respetar las diferencias individuales, no exigiendo la misma realización de todos los educandos. La fórmula sería, entonces, un proceso de enseñanza que estimulase *la tendencia a la perfección, sin exigir perfección*. No es aconsejable exigir perfección en los estudios y realizaciones de los educandos, ya que aquélla es difícil de alcanzar y resulta frustrante el sentimiento del esfuerzo en vano. Lo aconsejable, pues, es que no se exija perfección. En cambio, es preciso motivar al educando para que mejore sus realizaciones, mediante un esfuerzo de autosuperación. Así, reconocer los méritos del trabajo realizado y mostrar, cuando sea el caso, que se podrían alcanzar mejores resultados; luego, proporcionar oportunidades para que eso ocurra, marchando cada uno al paso de sus posibilidades.
4. *Principio de ordenamiento.* Prevé la secuencia en que deben desarrollarse las tareas escolares, así como el orden de estudio de las partes de un todo de la materia, para que aquéllas sean más fácilmente comprendidas y asimiladas por los alumnos.

5. *Principio de adecuación.* Prevé la adaptación de las nociones, tareas y objetivos de enseñanza a las posibilidades y necesidades del educando y de la sociedad. En cuanto a las posibilidades del educando, son muy valiosos los estudios de Piaget, con los pormenores de las fases de los esquemas sensoriomotores, de las operaciones concretas y de las operaciones abstractas.
6. *Principio de eficiencia.* Procura hacer que el educando despliegue el mínimo de esfuerzos para alcanzar el máximo rendimiento posible en los estudios.
7. *Principio de realidad psicológica.* Previene que no se debe perder de vista la edad evolutiva de los alumnos, así como tampoco sus diferencias individuales para que, sean cuales fueren los caminos didácticos seguidos, se respete la realidad de cada educando, con el fin de prestarle, en todo lo que se pueda, atención individual.
8. *Principio de dificultad.* Recomendamos colocar al educando en situaciones problemáticas y cuya solución exija esfuerzo. Éste podría llamarse, también, *principio de esfuerzo*. Con relación a este principio, es preciso tener el cuidado de no colocar al educando ante situaciones de las que no tenga posibilidades de salir bien, pues el fracaso continuado es el peor veneno para la criatura humana, principalmente en su fase de formación.
9. *Principio de participación.* Prevé que se lleve al educando a asumir, en las tareas escolares, una actitud activa, dinámica y no pasiva. De ahí que deban utilizarse todos los recursos con el fin de hacer al educando participe y no espectador del proceso de enseñanza.
10. *Principio de espontaneidad.* Considera que todo procedimiento de enseñanza debe prever la posibilidad de favorecer la libre manifestación del educando, con el fin de propiciar su creatividad. Este principio prevé, asimismo, que no se inhiba al alumno. Si alguna inhibición se hiciera necesaria, que parta de una labor de reflexión acerca del propio comportamiento a fin de que la modificación de éste asuma un carácter de conciencia y responsabilidad, y no de mera represión, lo cual puede ser perjudicial para la personalidad del educando.
11. *Principio de transferencia.* Recomendamos que todos los procedimientos de enseñanza tengan en vista la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones, diferentes de las escolares, tendiendo a aplicarlo en otras áreas del conocimiento y de la actuación del educando.
12. *Principio de evaluación.* Aconseja que el docente se ocupe constantemente de la evaluación del trabajo de sus alumnos, en sentido de *evaluación continua*, pues esta forma de actuar alertará al profesor en cuanto a la necesidad de reajustes parciales o generales en el proceso de enseñanza y a la de socorrer, en tiempo útil, a los educandos en dificultades.
13. *Principio de reflexión.* Enfatiza la preocupación fundamental de la enseñanza, que debe ser la de llevar al alumno a *reflexionar*, es decir, a comprender que el raciocinio no es una simple posibilidad del comportamiento humano, sino una realidad efectiva, que acompaña al hombre en todos sus pasos.
14. *Principio de responsabilidad.* Éste es el principio culminante de los principios didácticos: encaminar todo el proceso de enseñanza de modo que el educando madure en cuanto a comportamiento responsable. En realidad, el mismo principio anterior, el de reflexión, sólo tiene valor si ayuda al educando a madurar en el sentido de la responsabilidad, pues en caso contrario, esa misma reflexión será una forma más de agresión y no de felicidad personal y colectiva. Y la vida sólo adquiere significado y se torna digna de ser vivida en la medida en que el hombre crece en responsabilidad. Vivir creativa y reflexivamente, pero vivir con responsabilidad.

II. Directivas didácticas

1. El profesor debe favorecer la manifestación de las opiniones de los alumnos; las más interesantes, las que hayan despertado mayor atención, podrán servir como temas para los debates.

2. Al finalizar cada clase o cada unidad es aconsejable indicar las lecturas fundamentales.

3. El profesor debe evitar que se conozca su opinión cuando, presentado un asunto nuevo, éste suscita controversias. La revelación de su punto de vista al respecto no favorece el libre examen de la cuestión por parte del alumno. Cuando el profesor manifiesta prematuramente su opinión, el alumno se encamina, casi siempre, en favor o en contra de esa opinión, según las simpatías o antipatías de que goza el maestro, sin haberse detenido, como sería de desear, en un análisis imparcial del tema.

4. Cuando un tema suscita dudas, el profesor no debe darle solución inmediata. Debe, eso sí, favorecer el debate entre los alumnos u orientar la investigación acerca del tema.

5. El profesor, sin exageración ni afectación que provoquen inhibiciones en el alumno, debe inculcar en él el hábito de la expresión verbal y escrita, correcta y precisa. Empero, el profesor no debe corregir *ya mismo*, "sobre la marcha", sino de un modo indirecto, a fin de no inhibir al alumno. Conocemos a un docente que corregía en el momento los menores yerros de lenguaje de sus alumnos. Entonces, cuando necesitaban dirigirse a él, los alumnos lo hacían *tartamudeando*, esto es, sin ninguna espontaneidad en el hablar.

6. El profesor, en su trato con los alumnos, debe tener en cuenta la estructura mental, en cuanto al tipo de razonamiento, o, mejor aún, en cuanto al modo de acercarse a la verdad o de alcanzar un objetivo, pues pueden presentarse las siguientes modalidades: *lógica e intuitiva*.

No debe haber sobrevaloración de ninguno de estos dos modos de trabajo mental, sino la comprobación de la manera de ser de cada alumno, a fin de auxiliar a cada uno para que se perfeccione dentro de sus peculiaridades individuales.

Es común encontrarse con un profesor de matemática o de cualquier otra disciplina exacta que inutiliza cuestiones porque el *camino* seguido no fue el que se enseñó en clase, que era más lógico. Llega, a veces, a decir que la cuestión fue "copiada". Es posible que haya habido fraude; también es posible que no, que el alumno haya seguido otro camino para encontrar la solución, otro camino *menos lógico y más intuitivo*.

En el caso del alumno intuitivo, no hay duda de que el profesor, a poco andar y sin hacer sentir que está equivocado, debe llevarlo a sistematizar su trabajo intelectual, pero sin esperar jamás transformarlo en un perfecto silogista.

7. Una clase por mes, por lo menos, debe desarrollarse basándose en asuntos o sugerencias aportados por los propios alumnos. Estas clases deben ser anunciadas con anticipación, de modo que se dé tiempo para que los alumnos coordinen sus dudas o preocupaciones de orden psicológico, social, religioso, cultural, o, asimismo, dudas referidas a la disciplina del profesor. Acaso fuera mejor decir *cuestiones*, siempre que sea posible, relacionadas con la materia desarrollada. No deben ser rechazadas, cuando son sinceras, aquellas que, aparentemente, no guardan relación con la disciplina enfocada. Son éstas, tal vez, las más importantes para la vida del educando. Puede pensarse, asimismo, en colocar en el aula un *buzón de asuntos*, donde los alumnos vayan depositando, por escrito y sin firma, sus billetes con dudas o temas de interés.

8. El profesor debe procurar entablar contacto con sus alumnos, dentro o fuera de la clase, de modo que pueda conocerlos mejor y ganar así su confianza para poder,

entonces, prestarles ayuda más eficiente cuando sea necesario.

9. **FATIGA.** El profesor debe estar atento a la fatiga de la clase. No hay nada que sea más contraproducente que un trabajo que se cumple en estado de fatiga. Los resultados son más negativos que positivos. Negativos, principalmente, en el sentido de aversión que puede evolucionar en el alumno hacia el profesor, hacia la materia o hacia la propia escuela.

Cuando la clase comienza a fatigarse de manera continua y fácil, es bueno que el profesor haga una revisión de sus procedimientos didácticos y reexamine la extensión y profundidad que está confiriendo a su materia, detectando posibles faltas de adecuación.

Da buenos resultados, de vez en cuando, cambiar de ambiente para el dictado de las clases. Debe procurarse otra sala o, también, un local en el patio, etc. Lo que no es aconsejable es *insistir en proseguir dictando las clases* cuando se comprueba, realmente, fatiga en el alumnado. No cabe duda, por otra parte, de que la fatiga resulta, casi siempre, de la falta de motivación.

10. La fijación del aprendizaje debe ser preocupación constante del profesor. No basta *motivar y desarrollar bien* la materia. Para que el aprendizaje sea duradero es preciso, además, echar mano de recursos que fijen lo que fue presentado. La clase no debe transcurrir como si fuese una película cinematográfica que va desde el principio al fin sin interrupciones ni retrocesos. Para que el aprendizaje sea permanente es preciso realizar su fijación. Más adelante volveremos a hablar de este asunto.

11. Debe ser preocupación del profesor la de favorecer la creación de un ambiente alegre y de camaradería en clase. Le corresponde no perder las oportunidades en que el trabajo pueda asumir una apariencia de recreación. El juego, las diversiones, el ambiente y la actitud de recreación son necesidades de todas las edades, razón por la cual no pueden ser olvidados por la escuela. El profesor debe esforzarse en este sentido: siempre que sea posible debe introducir una actividad lúdica en su clase y hacer que las actividades escolares transcurran en un *continuo día de fiesta*.

12. El profesor debe estar siempre atento a los fracasos de sus alumnos, pues ellos pueden ofrecerle excelente material para *meditaciones pedagógicas*, de lo que puede resultar un caudal de óptimos conocimientos para la acción didáctica. Los fracasos no se dan por *casualidad*, o porque los alumnos *son malos*.

Siempre hay algo que es preciso investigar para mejorar la acción didáctica.

13. **PUNTUALIDAD.** El profesor debe procurar ser puntual en todas sus obligaciones docentes. Debe serlo en cuanto al comienzo y a la finalización de la clase, respetando los toques. No es recomendable la práctica de *atrasar el comienzo* de la clase o de no concluirla en la hora exacta del cierre. La primera contribuye a la indisciplina de la clase; la segunda, a la impaciencia de los alumnos: después del timbre que marca la terminación de la clase, desaparecen, casi siempre, las condiciones mínimas para cualquier trabajo fecundo.

Hay profesores que retrasan al máximo la iniciación efectiva de la clase, o bien porque entran con atraso o bien porque pierden su tiempo en pasar lista, *resolviéndose* a dar clase propiamente dicha después del timbre de finalización. Resulta fácil percibir la exasperación de los alumnos, que *contaban* con el recreo perdido.

La puntualidad debe extenderse, también, a la devolución de las pruebas escritas y otras tareas, luego de su corrección; y también a la asistencia a clase. No es buena práctica la de "dormirse" con los trabajos de los alumnos, ansiosos como están éstos por saber las notas y ver "en qué se equivocaron..."

Las frecuentes faltas del profesor a sus clases constituyen otro factor de indisciplina. El profesor que falta frecuentemente no es tomado en serio por los alumnos; la

expectativa de que "tal vez no venga hoy..." resta posibilidades de realizar un buen trabajo en clase. Es bien simple comprobar esa expectativa en la duda, pues cuando el profesor aparece en clase, resulta común escuchar exclamaciones de desencanto: "¡Qué pena... vino...!".

Debe habituarse al alumno al rigor que impone el cumplimiento de los horarios y de los deberes escolares para que, de ese modo, la disposición hacia el trabajo no se pierda en los meandros de la impuntualidad. El cumplimiento de los horarios, la puntualidad en las obligaciones, ayudan a establecer un clima de seriedad para la ejecución de los trabajos escolares.

14. NOTAS (calificaciones). Existe la tendencia exagerada de *poner nota* (calificar) a todos los trabajos del alumno, pasándola luego a la libreta de calificaciones a fin de extraer de ellas el promedio que funcione como nota mensual o bimestral. Esta práctica no parece dar buenos resultados. Es aconsejable que se dé al alumno oportunidad de trabajar sin preocuparse por las notas que influirán en su promedio mensual. Esta preocupación —no es raro— inhibe al alumno, llevándolo, siempre que le sea posible, a eludir la realización de trabajos o de tareas, además de convertirlos en algo artificial. Los trabajos que deben merecer notas destinadas al promedio mensual deben ser encomendados después del desarrollo de una totalidad significativa del programa —como una unidad didáctica, por ejemplo—, y deben ser del conocimiento anticipado de la clase.

Lo antedicho no quiere decir que los otros trabajos no deban recibir calificación numérica. Podrían, sí, tenerla, pero con el objeto de mostrar al alumno los retrocesos y avances en su proceso de aprendizaje. Esas notas, entonces, convenientemente presentadas, podrán funcionar como verdaderos incentivos que induzcan al alumno a superarse. Para eso pueden realizarse gráficas en las cuales cada alumno podrá ir comprobando la marcha de sus estudios.

Precisando con más detalle este asunto, las notas que deberán influir en las medias mensuales deben ser las de verificación del aprendizaje y no las de la fase de su realización y fijación. Es indispensable, pues, reparar con la debida atención en este punto: las *notas de rendimiento escolar* deben ser acordadas basándose en la verificación del aprendizaje, una vez considerada esta etapa, es decir, después de su presentación, elaboración y fijación. Así, las notas correspondientes a la fase de elaboración del aprendizaje no deberían influir en las mencionadas "notas oficiales".

Ocurre frecuentemente que, cuando obtiene una *buena nota*, el alumno procura huir de la obligación de realizar otros trabajos que impliquen notas, pues "tiene miedo de disminuir" la ya obtenida...

15. El profesor debe prestar mucha atención a las *preguntas y respuestas* de sus alumnos. Éstas son una suerte de *termómetro* que informa acerca de cómo reaccionan aquéllos frente a los estímulos de la clase. Por eso, tanto en la clase como fuera de ella, el profesor debe favorecer al máximo el diálogo con sus alumnos. El diálogo es una necesidad educacional; a través de él, el profesor puede comprender a sus alumnos, auscultando sus dificultades, dudas, preocupaciones y aspiraciones.

El profesor debe imponerse a sí mismo el prestar cada vez mayor atención a los errores de sus alumnos. En lugar de indagar en los motivos que inducen a castigar con amonestaciones o rebaja intempestiva de notas, el profesor debe investigar las causas de los errores, sea en la forma de percepción del alumno o bien en la forma de presentación de la materia.

Los errores de los alumnos constituyen un manantial de información para el estudio de las *diferencias individuales* y de las técnicas de enseñanza. También son un excelente material para el mejor conocimiento del educando.

A través del estudio de esos errores, el profesor puede llegar a mejorar sus técnicas de enseñanza, y, asimismo, a comprender mejor a sus alumnos, a fin de poder asistirlos con más eficacia en sus necesidades.

16. COMUNICACIÓN. El profesor debe tener presente el cuidado de averiguar si existe una adecuada comunicación entre él y sus alumnos, sobre todo cuando esté efectuando la presentación de un tema nuevo. No es raro que los alumnos sean inducidos a equívocos o no consigan orientarse en el estudio de un *asunto* porque la *percepción* que tienen de lo que el profesor está exponiendo difiere de la realidad. La misma presentación puede ser *percibida* de modo diferente por parte de los alumnos; de ahí la necesidad de que el profesor haga la presentación en formas variadas y que, asimismo, procure asegurarse de que los alumnos estén percibiendo adecuadamente lo que se va explicando.

17. PRESENTACIÓN DE LA MATERIA. Muchos profesores –y es preciso advertir al respecto– cometen el error de hacer nacer y morir la enseñanza en el momento mismo de la presentación de la materia. Ésta, que debería ser la etapa inicial del proceso del aprendizaje, acaba transformándose en única etapa, toda vez que, realizada una presentación, se continúa con otra, sin ninguna elaboración por parte del alumno. Una vez llevada a cabo la presentación, el profesor debería adoptar las providencias que conduzcan a su *elaboración* por parte de los alumnos. Ésta consiste en el trabajo de los alumnos sobre los elementos presentados, a través de investigaciones, estudios dirigidos, discusiones, ejercicios, debates, etc. No se debe olvidar que una *nueva presentación de la materia* debería ser hecha después que el profesor certificase que la anterior fue debidamente aprendida, fijada e integrada. Este problema ha sido muy bien presentado por Morrison, quien recomienda: presentación, elaboración, verificación, reelaboración, reverificación, hasta que el asunto quede perfectamente dominado. Después de esto, sí, nueva presentación.

18. ALUMNOS MEDIOCRES. Los alumnos mediocres, que no revelasen aprovechamiento satisfactorio en los estudios, no deben merecer la hostilidad o el abandono del profesor. Por el contrario, los alumnos mediocres, más que los brillantes, desde el punto de vista humano, necesitan del apoyo, de la orientación y del amparo del profesor. Es necesario que éste cree las condiciones que posibiliten la recuperación de estos alumnos.

Sería muy interesante que, con relación a los alumnos mediocres, el profesor indagase el origen de sus dificultades a fin de establecer si, en condiciones biopsicológicas más o menos estables, el rendimiento podría ser mejor, o bien si sus deficiencias obedecen a condiciones fortuitas, como período de enfermedad, cambio de escuela, inadaptación, etc.

Estos casos requieren, por cierto, tratamiento diferente. A la vista del primer caso, el profesor necesita una mayor dosis de paciencia y la organización de tareas escolares que se ajusten a las reales posibilidades de aprendizaje del alumno. En el segundo caso puede organizar un programa de clases de recuperación o de orientación, a fin de posibilitar la eliminación de la *distancia* en los estudios, con relación al resto del alumnado.

19. ALUMNOS BIEN DOTADOS. Los alumnos bien dotados no deben ser relegados al olvido, sofocados u obligados a seguir el compás del grupo, ni tampoco deben ser permanentemente lisonjeados.

Estas actitudes son muy perjudiciales para su formación. Las tres primeras los inhiben y los desinteresan de las actividades escolares, empujándolos a la indisciplina; la cuarta favorece la formación de una imagen propia deformada por la supervaloración de sus dotes, que difícilmente les ayudará a adaptarse a la vida social.

Es preciso, eso sí, otorgarles la debida atención, de modo que se los estimule a

exteriorizar sus aptitudes y capacidades, a través de las tareas diferenciadas adecuadas a sus posibilidades, procurando relacionarlos convenientemente con el resto de la clase para que se realicen y se socialicen sin deformaciones.

20. VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE. Se encarece tener mucho cuidado en el uso de los diversos instrumentos de verificación del aprendizaje, para que no se presten a interpretaciones erróneas en lo concerniente al desempeño de los alumnos. Las situaciones de verificación del aprendizaje deben ser múltiples y variadas para que los juicios que se formulen acerca de los alumnos no sean deficientes ni deformados.

Es preciso tener en cuenta que las situaciones para verificar el aprendizaje deben obtener datos referidos a la comprensión, el juicio y la memorización. Se impone, pues, no orientar la verificación del aprendizaje hacia un solo aspecto de los objetivos de la enseñanza, sino hacia todos.

III. Método y técnica

La palabra *método* viene del latín *methodus* que, a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* (meta= meta) y *hodos* (hodos= camino). Por consiguiente, *método* quiere decir camino para llegar a un lugar determinado.

Didácticamente, método significa camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin predeterminado.

El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida. Corresponde, además, a la disciplina del pensamiento y de las acciones para obtener una mayor eficiencia en lo que se desea realizar, puesto que pensar o actuar sin un orden determinado resulta, casi siempre, una pérdida de tiempo, de esfuerzos, cuando no también de material.

La palabra *técnica* es la sustantivación del adjetivo *técnico*, que tiene su origen en el griego *technic* y en el latín *technicus*, que significa *relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación*. Simplificando, *técnica* quiere decir cómo hacer algo.

Así pues, el *método* indica el camino y la *técnica* indica cómo recorrerlo.

También la educación como el proceso educativo, si quieren llegar a buen término en lo que respecta a sus objetivos, tienen que actuar metódicamente, es decir, metodológicamente.

La metodología de la enseñanza no es, pues, nada más que el conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza y tendientes a llevar a buen término la acción didáctica, lo cual significa alcanzar los objetivos de la enseñanza y, por consiguiente, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y el máximo de rendimiento.

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin y debe haber, por parte del docente, disposición para alterarla siempre que su crítica sobre ella se lo sugiera, y no convertirse en su esclavo, como si fuese algo sagrado, definitivo, inmutable.

La metodología de la enseñanza, de modo general, debe conducir al educando a la autoeducación, a la autonomía, a la emancipación intelectual, es decir,

debe llevarlo a caminar con sus propias piernas y a pensar con su propia cabeza.

La metodología de la enseñanza consta de métodos y técnicas, la diferencia entre los cuales se profundizará más adelante.

IV. Tipos de métodos

Etimológicamente, método quiere decir "camino para llegar a un fin". Representa la manera de conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin. Es, asimismo, la disciplina impuesta al pensamiento y a las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar.

Puede decirse, pues, que el método es el planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

Los conceptos de método y de técnica de enseñanza no están, todavía, debidamente esclarecidos; hay, al respecto, fuertes controversias.

Método es más amplio que técnica. La técnica está más adscripta a las formas de presentación inmediata de la materia. Técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para la efectivización del aprendizaje en el educando. Método indica aspectos generales de acción no específica; técnica conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.

✓ *Método de enseñanza* es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje, principalmente en lo que atañe a la *presentación de la materia y a la elaboración de la misma*. Se da el nombre de *método didáctico* al conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Técnica de enseñanza es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza.

Para alcanzar sus objetivos, un *método de enseñanza* necesita echar mano de una serie de técnicas. Se puede decir que el método se efectiviza a través de las técnicas.

Debe aclararse que casi todas las *técnicas de enseñanza* pueden asumir el aspecto de un *método* en función de la extensión que se les acuerde. Tal, por ejemplo, el caso del *estudio dirigido*, de la *exposición*, de la *explicación*, del *seminario*, de la *investigación*, etc., que pueden ser aplicados como *métodos de enseñanza*.

Debe tenerse en cuenta, además, que según sea la amplitud de la aplicación, determinado método puede ejercer la función de técnica, pudiéndose decir lo mismo de la técnica con relación al método.

El método, agreguemos, se concretiza a través de las técnicas de enseñanza. Éstas se refieren de una manera más directa a las formas de presentación de la materia, o, mejor, de presentación de los estímulos ante los cuales deben reaccionar los educandos para que se cumpla en ellos el proceso del aprendizaje.

✓ Las técnicas de enseñanza son, en consecuencia, formas de orientación inmediata del aprendizaje.

Los métodos, de un modo general y según la naturaleza de los fines que procuran alcanzar, pueden ser agrupados en tres tipos, a saber: métodos de investigación, métodos de organización y métodos de transmisión.

1. Métodos de investigación

Reciben este nombre los métodos que se destinan a descubrir nuevas verdades, a esclarecer hechos desconocidos o a enriquecer el patrimonio de conocimientos. Estos métodos pueden ser de investigación religiosa, filosófica o científica, de acuerdo con el mundo de valores o de hechos que se pretenda esclarecer. ✓

Son métodos que buscan acrecentar o profundizar nuestros conocimientos. Se destinan a enriquecer el patrimonio cultural con nuevos descubrimientos o explicaciones más precisas de hechos más o menos conocidos.

2. Métodos de organización

Reciben este nombre los métodos que trabajan sobre hechos conocidos y procuran ordenar y disciplinar esfuerzos para que haya eficiencia en lo que se desea realizar. Los *principios* y los *fin* son conocidos. Sólo falta coordinar las acciones para que haya racional aprovechamiento de las energías y de los recursos materiales y humanos. Estos métodos no están destinados a descubrir ni tampoco a transmitir, sino, únicamente, a establecer normas de disciplina para la conducta, a fin de ejecutar mejor una tarea. Repetimos: no están orientados hacia el descubrimiento o hacia la transmisión, sino a la organización para una mejor realización de las tareas.

✓ 3. Métodos de transmisión

Se denomina así a los métodos destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales o, mejor dicho, los organizados para conducir hacia objetivos ya conocidos para quien los transmite y desconocidos para quien los recibe.

Reciben también la denominación de *métodos de enseñanza*, empleados principalmente en la escuela. Son los intermediarios entre el profesor y el alumno en la acción educativa que se ejerce sobre este último.

V. Plan de acción didáctica

La disposición de todos los procedimientos de enseñanza, incluyendo métodos, técnicas, formas de motivación, maneras y momentos de usar recursos audiovisuales, así como las etapas de desarrollo de las tareas, recibe el nombre de *plan de acción didáctica*, también denominado *estrategia instruccional*.

El desarrollo de todas las actividades y la distribución de éstas para el estudio de un tema o unidad requiere, en efecto, un plan: el plan de acción didáctica.

Gran parte del éxito de la enseñanza depende de ese plan, pues las acciones didácticas llevadas a cabo antes o después de ciertos momentos apropiados u óptimos pueden no producir los efectos esperados.

Por lo tanto, es deber del docente reflexionar acerca de la estructura de los pasos de estudio, el material a utilizar, los métodos y técnicas a emplear y en qué momentos hacerlo.

El plan de acción didáctica consta de tres momentos, que son:

- a) el momento del planeamiento, en el que el profesor elige los métodos y técnicas de enseñanza que más se adaptan a los objetivos instruccionales y educacionales en vista;
- b) el momento del escalonamiento secuencial de las tareas, para aplicación de los métodos y técnicas, el uso del posible material de concretización y de otros accesorios de la enseñanza considerados como necesarios;
- c) el momento de la ejecución, en el que toda esa preparación se pone en práctica, a fin de activar y hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al tema a estudiar y a los objetivos a alcanzar.

VI. Clasificación general de los métodos de enseñanza

Veremos ahora una clasificación general de los métodos de enseñanza, tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales están implícitos en la propia organización de la escuela.

Estos aspectos realzan las posiciones del profesor, del alumno, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo. Los aspectos tenidos en cuenta son: en cuanto a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el alumno, aceptación de lo que es enseñado, trabajo del alumno y abordaje del tema de estudio.

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

1. MÉTODO DEDUCTIVO. Cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular, el método es deductivo. El profesor presenta conceptos o principios, definiciones o afirmaciones, de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas. La técnica expositiva sigue, generalmente, el camino de la deducción, porque casi siempre es el profesor quien va presentando las conclusiones. Parece, no obstante, que la deducción puede y debe ser usada siempre que deba llegar el alumno a las conclusiones o a criticar aspectos particulares a la luz de principios generales. La enseñanza de la geometría, por ejemplo, puede servir de instrumento para aprender a deducir. El hecho de extraer consecuencias, de prever lo que puede suceder, de ver las vertientes de un principio o de una afirmación, no es otra cosa que hacer uso de la deducción. Así, en la enseñanza, el mal no está en la deducción, sino en el uso que se hace de ella como método.

Lo que otorga validez al razonamiento deductivo son los principios lógicos. Los hechos no llevan a aceptar una conclusión deducida; la confianza que tenemos en los principios lógicos evita la contradicción. El razonamiento deductivo parte de los *objetos ideales*, que son los universales de las premisas.

2. MÉTODO INDUCTIVO. El método es inductivo cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Este método se impone a la consideración de los pedagogos debido al desarrollo de las ciencias. La técnica del redescubrimiento se inspira en la inducción. Muchos son los que aseguran que el método inductivo es el más indicado para la enseñanza de las ciencias; es indudable que este método ha sido bien aceptado, y con indiscutibles ventajas, en la enseñanza de todas las disciplinas. Su aceptación estriba en que, en lugar de partir de la conclusión final, se ofrecen al alumno los elementos que originan las generalizaciones y se lo lleva a inducir. Con la participación de los alumnos es evidente que el método inductivo es activo por excelencia. Esta cualidad se pierde, sin embargo, si al presentar los casos particulares, el profesor, osadamente, convencido de la incapacidad de los alumnos, realiza las generalizaciones o inducciones prescindiendo de aquéllos. Es evidente que ciertas disciplinas se prestan más que otras para una enseñanza de tipo inductivo; pero lo que se debe resaltar es que en todas ellas no deben perderse las oportunidades que se presenten para que el alumno induzca.

La inducción, de modo general, se basa en la experiencia, en la observación, en los hechos. Orientada experimentalmente, convence al alumno de la *constancia de los fenómenos* y le posibilita la generalización que lo llevará al concepto de *ley científica*.

3. MÉTODO ANALÓGICO O COMPARATIVO. Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza, hemos procedido por analogía, esto es, estamos dentro del terreno del *método analógico o comparativo*. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Este método, convenientemente estudiado, puede conducir al alumno a analogías entre el reino vegetal y también animal con relación a la vida humana. Muchos comportamientos y actitudes pueden ser sugeridos por analogía. La educación sexual, por ejemplo, puede beneficiarse bastante si se utiliza este método. El ejemplo y la vida de los grandes hombres pueden inculcar actitudes e ideales de vida mediante la analogía.

2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

1. MÉTODO LÓGICO. Cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen a la actualidad, el método se denomina *lógico*. Pero la principal ordenación es de causa y efecto, en secuencia inductiva o deductiva. El método lógico procura estructurar los elementos de la clase según las formas de razonar del adulto. Su aplicación es amplia en el segundo ciclo de enseñanza y también en las universidades. La estructuración lógica de las clases, sin embargo, no siempre interesa al adolescente de los primeros años del gimnasio y mucho menos a los alumnos de las escuelas primarias. En esos primeros años lo más recomendable es partir de la experiencia, de *la vivencia*, en vez de hacerlo a partir de premisas o de antecedentes lógicos.

2. MÉTODO PSICOLÓGICO. Cuando la presentación de los elementos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando, el método es llamado *psicológico*. Se ciñe más a la motivación del momento que a un esquema rígido previamente establecido. Responde en mayor grado a la edad evolutiva del educando que a las determinaciones de la lógica del adulto. Sigue con preferencia el camino de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo remoto, sin detenerse en las relaciones de antecedente y consecuente al presentar los hechos. La presentación de una clase o de un determinado asunto debe comenzar por el método psicológico, por los nexos afectivos y de intereses que puedan tener con el alumno.

Todo indica que es más natural presentar los temas de estudio a partir de lo psicológico hasta alcanzar lo lógico, y que esto es válido para todas las edades. Es obvio que cuanto menor es la edad o la madurez psicológica, tanto mayor es la demora en los dominios del campo psicológico.

"Ir de lo psicológico a lo lógico es seguir la marcha natural, continua y progresiva, de modo que no haya hiatos entre la vida real y la materia de enseñanza. A partir de los conocimientos que el alumno posee tenemos que llegar a una experiencia sistematizada y mejor definida."¹

3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

✓ 1. MÉTODO SIMBÓLICO O VERBALÍSTICO. Si todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra, estamos en el área del *método simbólico o verbalístico*. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase. Un exclusivo procedimiento verbalístico no es recomendable, porque termina por cansar y luego desinteresar a los alumnos debido al esfuerzo que comporta tratar de reproducir con la imaginación lo que el profesor va diciendo. Este método se presta a las mil maravillas para la técnica expositiva. Desgraciadamente, este método predomina en nuestra escuela secundaria; llégaselo a emplear incluso para realizar experiencias en sustitución de los laboratorios.

Sería injusto querer ver tan sólo las desventajas del método verbalístico. Usado con moderación y en momentos oportunos, puede llegar a ser de gran valía para la disciplina y organización de los trabajos escolares, llegando hasta a constituir, en determinadas circunstancias, una gran economía de tiempo.

¹ Penteado Júnior, Onofre de Arruda, *Didática Geral*. San Pablo, 1958, pág. 129.

2. **MÉTODO INTUITIVO** Cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos, el método se denomina *intuitivo*. Lo ideal sería que todas las clases se realizasen a través de la experiencia directa. Como esto, pese a todo, es casi siempre difícil y hasta imposible, el profesor debe echar mano, en ciertas circunstancias y en la medida de lo posible, de recursos que aproximen la clase a la realidad.

Veamos cuáles son los elementos intuitivos que pueden ser utilizados: contacto directo con la cosa estudiada, experiencias, trabajos en oficinas, material didáctico, visitas y excursiones, recursos audiovisuales —carteles, modelos, esquemas, cuadros, proyecciones, fijas o móviles—, confección de álbumes, etc.

El método intuitivo se debe prácticamente a Comenio, cuando dice que es necesario “abrir el libro del mundo” para que el niño aprenda. Pero el impulso definitivo de la intuición como método pedagógico se debe a Pestalozzi, quien puso en evidencia el valor de la impresión sensoria en el acto del aprendizaje. Son célebres sus *Lecciones de cosas*.

La intuición es, asimismo, un método de la filosofía, pero, en este caso, enfocada con un sentido diferente, cual es el de alcanzar la verdad en forma directa, sin la ayuda de elementos discursivos. Pero, en el fondo, tanto en filosofía como en pedagogía, se trata de la misma cuestión: tener la visión de la cosa, directamente, sin el auxilio de intermediarios.

4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

1. MÉTODOS DE SISTEMATIZACIÓN:

1º *Rígida*: cuando el esquema de la clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase. Esta rigidez, además, es consecuencia de los programas que, en este caso, son elaborados en forma de *índice de libro*, y la determinación es *dar todo lo que está incluido en dicho índice*, punto por punto.

2º *Semirígida*: cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve. Esta semirigidez permite, así, el desarrollo del programa de acuerdo con un conjunto de circunstancias y, a la vez, la inclusión de cuestiones ponderables en el momento de la clase. Los *programas mínimos* se ajustan a esta forma de realización.

2. **MÉTODO OCASIONAL**. Se denomina método ocasional al que aprovecha la motivación del momento, como así también los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases. Este método didáctico, por su fuerte matiz psicológico, es más recomendable para la escuela primaria, donde las exigencias de continuidad no son tantas y, por eso mismo, los docentes están en condiciones de *abordar* todos los asuntos. Esto se torna más difícil en la escuela media o en la superior, donde los temas de clase deben someterse a una adecuada preparación previa. No obstante, cabe destacar que el método ocasional no debe ser desdeñado en la enseñanza de cualquier disciplina y en cualquier nivel de enseñanza. Es preferible, muchas veces, abordar un asunto no programado, traído a colación por los alumnos, a insistir en el desarrollo del tema planeado. En la escuela media o superior el método ocasional no debe ser

utilizado continuamente, pues contribuiría a restar unidad y profundidad a la enseñanza.

Estos tres ítems, en verdad, se refieren más a cuestiones de planeamiento didáctico que al método propiamente dicho. Con todo, la cuestión acerca de cómo debe ser dada la materia no deja de estar relacionada con el problema del método.

5. Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos

1. MÉTODO PASIVO. Se lo denomina de ese modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva y *recibiendo* los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:

1° Dictados.

2° Lecciones marcadas en el libro de texto, que son después reproducidas de memoria.

3° Preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria.

4° Exposición dogmática.

Estos procedimientos didácticos, prácticamente condenados por todas las corrientes pedagógicas, imperan todavía en muchas escuelas. Lo peor es que este método inutiliza a una buena parte de los estudiantes para estudios futuros que requieren reflexión e iniciativa. Así, el alumno encontrará dificultades en el estudio si no hay en el contexto "el punto para memorizar". Ciertos profesores dan su clase hablando tan despacio que son una invitación para tomar apuntes, palabra por palabra, las cuales son después reproducidas en las pruebas de verificación del aprendizaje.

2. MÉTODO ACTIVO. Cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del alumno, el método es activo. En este caso, el método se convierte en mero recurso de activación e incentivo del educando para que sea él quien actúe, física o mentalmente, de suerte que realice un auténtico aprendizaje. Así, el método activo se desenvuelve sobre la base de la realización de la clase por parte del alumno, convirtiéndose el profesor en un orientador, un guía, un incentivador y no en un *transmisor* de saber, un enseñante.

Todas y cada una de las técnicas de enseñanza pueden ser activas; ello depende de la manera cómo la utiliza el profesor. La cuestión consiste en saber cómo aplicar la técnica, lo que depende en mayor grado de la actitud didáctico-pedagógica del docente. No obstante, hay técnicas que favorecen más la actividad del educando como, por ejemplo, las siguientes:

1° Interrogatorio.

2° Argumentación.

3° Redescubrimiento.

4° Trabajos en grupo.

5° Estudio dirigido.

6° Debates y discusiones.

7° Técnica de problemas.

8° Técnica de proyectos, etc.

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos

1. MÉTODO DE GLOBALIZACIÓN. Se considera que el método es de *globalización* cuando, a través de un *centro de interés*, las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades. Lo principal, en este caso, no son las disciplinas aisladas, sino el asunto que está siendo estudiado. Ellas no intervienen, a no ser para esclarecer, ayudar y, si es posible, sin denominación alguna, a fin de que los conocimientos tengan significación como *realidad* y no como un mero *título*. El método globalizado tiene más aplicación en la escuela primaria; empero, se hace cada vez más necesario en la escuela media, si bien de una manera *mitigada*. Es dable aquí, sin embargo, una articulación entre las diversas disciplinas de iniciación, que sean afines; y después, con mayor experiencia de los profesores, se podría intentar la interrelación de todas ellas sobre la base de planeamientos conjuntos. De este modo no sólo habría coordinación entre las diversas disciplinas, sino que se auxiliarían mutuamente en la comprensión y solución de sus dificultades comunes. La *globalización mitigada* se impone en los primeros años del gimnasio, además, para atenuar la cantidad de disciplinas que, de un momento a otro, pasan a gravitar sobre el educando. Los profesores *polivalentes*, ya mencionados, podrían prestar excelente ayuda en este aspecto.

2. MÉTODO NO GLOBALIZADO DE ESPECIALIZACIÓN. El método es de *especialización* o *no globalizado* cuando las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas, un *verdadero* curso, por la autonomía e independencia que alcanza en la dirección de sus actividades. Los profesores de algunas disciplinas, entonces, acentúan con voz tonante que: "¡Yo no tengo nada que ver con eso. Yo soy profesor de Ciencias Naturales!" Éste es, generalmente, el temperamento adoptado en nuestras escuelas de enseñanza media, no solamente por tradición, sino también por imperio de la legislación que rige dicho nivel de enseñanza. Pero, siempre que fuese posible, el profesor debería relacionar su disciplina con las demás y ejemplificar con la interdependencia de las mismas. Las cátedras afines, como Latín e Idioma Nacional, Geografía e Historia, Matemática y Dibujo, Ciencias Naturales y Educación Física, podrían articularse desde ya, pues nada impide que eso ocurra y con ventajas indiscutibles para la enseñanza.

Todas las materias, entre tanto, deberían articularse con las siguientes cátedras:

- 1º *Artes industriales*, para la confección de material didáctico con la ayuda de los propios alumnos.
- 2º *Dibujo*, para la confección de material didáctico, como gráficas, cuadros, carteles y paneles, con los cuales ilustrar las clases y ayudar en las fiestas y campañas encaradas por la escuela.

3. MÉTODO DE CONCENTRACIÓN. Este método asume una posición intermedia entre el globalizado y el especializado o por asignatura. Recibe también el nombre de *método por época* (o *enseñanza epocal*), del alemán *epochalunterricht*.^{*} Consiste en convertir, por un periodo, una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. De este modo podrá dedicarse una semana o una quincena a la matemática, a la historia o a la geografía.

^{*}Véase al respecto, Stöcker, Karl, *Principios de Didáctica Moderna*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 225.

Otra modalidad de método concentrado consiste en pasar un período estudiando solamente una disciplina, a fin de lograr una mayor concentración de esfuerzos, benéfica para el aprendizaje, y también permitir un mejor aprovechamiento de los profesores especializados, ya que podrían actuar en diversos establecimientos de enseñanza. Se trata, como se ve, de una modalidad metodológica más aplicable en la instrucción superior.

7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno

1. MÉTODO INDIVIDUAL. Es el destinado a la educación de un solo alumno. Un profesor para cada alumno. Este método, como podrá advertirse, no se presta para la educación del pueblo, sino más bien para la educación de carácter excepcional. Cuando se refiere a la posición social o económica, recibe el nombre de "educación del príncipe", proceso hoy superado pero que lamentablemente todavía tiene vigencia en ciertas clases sociales imbuidas de quiméricas pretensiones de superioridad. Es un proceso antidemocrático, antieconómico y, además, perjudicial para la formación del educando.

Su uso, empero, es recomendable en los casos de recuperación de alumnos que, por cualquier motivo, se hayan atrasado en sus estudios. También es utilizado en casos de alumnos excepcionales, que requieren tratamiento individualizado. Es de hacer notar que el alumno, cuanto menos favorecido es intelectualmente, tanto más precisa de una asistencia individualizada.

La enseñanza en grupos, además, no puede perder su aspecto de individualización. A pesar de ser la clase para un conjunto de alumnos, el profesor tiene la obligación de no descuidar al alumno como ser individual, brindándole también asistencia pedagógica individualizada. Para finalizar, es bueno recordar que el método individual, en el sentido de "educación del príncipe", es perjudicial para la educación social del educando.

2. MÉTODO INDIVIDUALIZADO. El método individualizado ha asumido, sin embargo, en estos últimos años, un papel muy importante en la educación, pues es la modalidad de enseñanza que tiende a permitir que cada alumno estudie de acuerdo con sus posibilidades personales, destacándose entre ellas el ritmo de trabajo de cada uno. Se concede, por lo tanto, para el estudio de un tema, un tiempo diferente a cada alumno, en función de su ritmo de estudio o de trabajo.

3. MÉTODO RECÍPROCO. Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos. Este método, también llamado *lancasteriano*, es debido a Lancaster, quien, impresionado por el número de alumnos y frente a la escasez de profesores, se ingenió para hacer de sus mejores alumnos *monitores* que repitiesen a grupos de compañeros lo que fuesen aprendiendo. Los inconvenientes de este método son fáciles de advertir, toda vez que lo principal es la falta de preparación y la inmadurez de los monitores.

4. MÉTODO COLECTIVO. El método es *colectivo* cuando tenemos un profesor para muchos alumnos. Es recomendable que estos "muchos alumnos" no sobrepasen los treinta o treinta y cinco. Lo ideal serían clases de veinte o veinticinco alumnos, lo que permitiría un trabajo colectivo e individualizado. Entre nosotros, resulta prácticamente imposible establecer grupos-límite tan pequeños, debido a la gran población estudiantil y al reducido número de escuelas.

Este método no solamente es más económico sino, también, más democrático.

En la enseñanza colectiva, no obstante, debe tenerse presente al alumno como ser individual. Él necesita ser atendido en sus peculiaridades también en el conjunto de la clase. El buen profesor debe dispensar el máximo de atención a las diferencias individuales de sus alumnos. De ahí que pueda decirse que el buen profesor proporciona a sus alumnos enseñanza colectiva e individualizada.

Cabe destacar que la enseñanza colectiva se torna más eficiente a medida que se va individualizando.

8. Los métodos en cuanto al trabajo del alumno

1. MÉTODO DE TRABAJO INDIVIDUAL. Se lo denomina de este modo cuando, procurando conciliar principalmente las diferencias individuales, el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.

La ventaja de este método consiste en que se pueden explorar al máximo las posibilidades de cada educando. Ofrece, también, la desventaja de no favorecer el espíritu de grupo y de no preparar para los trabajos en equipo, forma de actividad cada vez más reclamada por la sociedad moderna.

Ningún sistema de enseñanza debe olvidar el trabajo individualizado. Es menester, por eso, establecer tareas o determinar trabajos a los cuales el alumno deba dedicarse solo, a fin de aprender a concentrarse y a resolver por sí, en la medida de lo posible, sus propias dificultades.

2. MÉTODO DE TRABAJO COLECTIVO. Es el que se apoya, principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo, contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total.

Este método requiere una disposición diferente del mobiliario escolar y adecuada preparación del profesor. Es un excelente instrumento de socialización del educando, ya que desarrolla el espíritu de grupo y prepara para futuros trabajos de cooperación en la oficina, el escritorio, el laboratorio, etc.

Con todo, presenta el inconveniente de no posibilitar el desenvolvimiento de peculiaridades estrictamente personales, necesarias para la plena formación de la personalidad. Recomiéndase, por eso, que el método de trabajo colectivo por excelencia no deje de propiciar oportunidades de trabajo individual, teniendo en cuenta la mejor formación del educando.

El método de trabajo colectivo puede ser también llamado *enseñanza socializada*.

3. MÉTODO MIXTO DE TRABAJO. El método de trabajo es *mixto* cuando planea, en su desarrollo, actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable, pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador. Por eso, en nuestras escuelas debería haber oportunidad de llevar a cabo trabajos individuales y socializados, tanto dentro como fuera de la clase. El estudio dirigido puede ser realizado con criterio individual, mientras que otras tareas de investigación pueden llevarse a cabo por medio de grupos de estudio.

9. Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado

1. MÉTODODOGMÁTICO. Se llama *dogmático* al método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es *la verdad*, y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.

En *Pedagogía de la Matemática*, dice Fouché acerca de este método: "Hay que aprender antes de comprender, a costa de ejemplos, de problemas-tipo y resúmenes; todo adquiere el carácter de verdad revelada". Esto ocurre en la enseñanza de la matemática o de cualquier otra disciplina. La mejor forma de concretización se lleva a cabo a través de la exposición tradicional, también llamada *exposición dogmática* en la cual no existe preocupación por la *búsqueda de la verdad*, ni tampoco por el razonamiento y la reflexión; la única meta es la *transmisión del saber*.

Corresponde aclarar, sin embargo, que todas las disciplinas pueden presentar partes que implican la exigencia de exposición dogmática, debido a la casi imposibilidad de que sus fundamentos teóricos sean desarrollados o alcanzados por los alumnos. En matemática, por ejemplo, cuando se enseña la extracción de la raíz cuadrada, la justificación teórica estará por encima de las posibilidades de los alumnos de la escuela primaria o del gimnasio.

2. MÉTODO HEURÍSTICO (del griego *heurisko* = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a *comprender* antes que *fijar*, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor e investigadas por el alumno, a quien se le acuerda el derecho de discordar o de exigir los fundamentos indispensables para que el asunto sea aceptado como *verdadero*. Dice Fouché, en la obra citada, con respecto al método heurístico: "Se debe comprender antes que aprender; todo adquiere el aspecto de un descubrimiento".

10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio

1. MÉTODO ANALÍTICO. Este método implica el *análisis* (del griego *analysis*, que significa *descomposición*), esto es, la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Los fenómenos de cualquier índole se presentan como una totalidad, impresionan como un todo. Para su mejor comprensión, es preciso descomponerlos en sus elementos. El método analítico se apoya en la concepción de que, para comprender un fenómeno, es necesario conocerlo en las partes que lo constituyen. Así, en la alfabetización, el método analítico parte de la frase para llegar al conocimiento de las letras, pasando por las palabras y las sílabas. Cuando se llega al dominio de las letras que forman las palabras, a partir de las frases o de las palabras, una persona estará alfabetizada. Es, pues, "el método que separa las partes del todo, sin destruirlo, para conocerlo mejor".

2. MÉTODO SINTÉTICO. Implica la *síntesis* (del griego *synthesis*, que significa *reunión*), esto es, unión de elementos para formar un todo. Los fenómenos no son estudiados a partir de cómo se presentan, sino a partir de sus elementos constitutivos, en marcha progresiva hasta llegar al todo, al fenómeno. Para comprender mejor un objeto o un fenómeno cualquiera, es preciso realizar un trabajo de asociación de las partes hasta llegar al objeto o fenómeno. Así, en la alfabetización, se parte de las letras. La reunión de

éstas va a formar sílabas que, reunidas a su vez, formarán las palabras. Por último, la reunión de las palabras va a constituir las frases.

Hay situaciones, en verdad, en que el análisis es de gran utilidad, así como lo es la síntesis en otras ocasiones. El docente debe saber cuál es el momento más oportuno para emplear el método analítico o el método sintético, para facilitar el aprendizaje del educando.

VII. Sugerencias de acción metodológica

Si la educación tiene como finalidad llevar al individuo a actuar en la realidad para enfrentar situaciones nuevas, actuando de manera consciente, eficiente y responsable, es obvio que el individuo tiene que aprender a actuar. Debe aprender eso y a ejercitarse en sus formas de actuación dentro de la realidad, a fin de desenvolver su *disposición* y sus *posibilidades de acción*.

La *disposición* y las *posibilidades de acción* inherentes a la criatura humana requieren ser ejercitadas a través de un *aprendizaje activo*, en el cual el educando sea convocado a elaborar su propio conocimiento y a estructurar su conducta, sin recibir pasivamente datos, informes, técnicas y valores totalmente estructurados y con la sola obligación de memorizarlos y de repetirlos cuando se le solicite.

La enseñanza activa debe tener como objetivo el de *orientar la experiencia* del educando a fin de llevarlo a aprender por sí, lo que le permitirá *desenvolver todas las posibilidades, promover la realización plena de su personalidad y descubrir todas sus virtualidades*.

El alumno, a través de la enseñanza activa, gana *confianza* en sí mismo y aprovecha de manera más eficiente su capacidad de aprendizaje.

El punto de vista más importante de la enseñanza activa quizá sea habituar al alumno al *esfuerzo de la búsqueda, de la investigación, de la elaboración y de la reflexión*.

Habituarlo, en fin, al *esfuerzo consciente* para aprender. El esfuerzo para aprender por sí, mediante la investigación y la reflexión, es mucho más ventajoso que el memorizar.

A nuestro entender, la manera activa de aprender predispone, también, al educando para el *trabajo*. En la enseñanza activa, *aprender es trabajar*.

La enseñanza activa debe acentuar, pues, las posibilidades de acción física y mental que posee todo ser humano, a fin de fortalecerlas y desenvolverlas a través de los siguientes procedimientos, entre muchos otros:

1. Observación de los fenómenos desconocidos y también conocidos para descubrir en ellos algo singular o desconocido.
2. Compilar datos para comprobar una realidad, formular problemas o hipótesis o también realizar comparaciones, recopilaciones, exclusiones o caracterizaciones.
3. Comprobación de hechos o principios ya enunciados.
4. Realización de experiencias y compilación de datos para llegar al enunciado de principios o leyes o, también, para caracterizar hechos.

5. Investigaciones relacionadas con dificultades o indagaciones surgidas, a fin de resolverlas, explicarlas o esclarecerlas.
6. Búsquedas de nuevas soluciones para antiguas cuestiones o de soluciones para otras nuevas, sin olvidar el desarrollo de la creatividad.
7. Criticar aparatos u objetos propendiendo con ello a lograr una mayor practicidad, eficiencia, economía o estética.
8. A partir de premisas dadas, llevar a elaborar deducciones.
9. Formular inducciones partiendo de datos particulares presentados o recogidos por el propio educando.
10. Orientar al descubrimiento de analogías entre fenómenos diferentes.
11. Propiciar actividades que exijan que el alumno haga un planeamiento total e individual, que las pueda llevar a cabo; procurar que los temas de dichas actividades sean también indicados por el propio alumno.
12. Propiciar actividades de la misma naturaleza, pero que exijan el trabajo grupal.
13. Propiciar actividades que conduzcan a discusiones, acentuando la cooperación intelectual de los educandos entre sí y de éstos con el profesor.
14. Estimular, siempre que resulte oportuno, el diálogo entre alumnos o entre docente y educando. No olvidar, empero, que el diálogo realmente educativo es aquél en que las partes se disponen a ensayar una "caminata" intelectual, en busca de la verdad, sin las sutilezas de las segundas intenciones, sin imposiciones o mistificaciones.
15. Auspiciar oportunidades para desarrollar debates en los que los educandos puedan demostrar *lógicamente* la superioridad de una tesis sobre otra.
16. Propiciar trabajos que conduzcan al alumno a optar, elegir o decidirse. Con esto se intenta desarrollar la iniciativa personal, liberarse de tutelas, asumir responsabilidades y ganar la confianza en sí mismo.
17. Orientar para establecer relaciones —siempre que sea posible— entre los temas en estudio y las realidades de la vida social.
18. Propiciar trabajos libres en los cuales el educando, individualmente o en grupo, pueda desarrollar planes de trabajo de su exclusiva iniciativa, propendiendo a los mismos objetivos del ítem 16 y además hacia la creatividad.
19. Iniciar cualquier tipo de estudio, siempre que sea posible, en contacto con la realidad como fórmula de auténtica motivación.
20. En todas las circunstancias que tengan cabida, llevar al alumno a que capte su responsabilidad con relación a sus semejantes, en el sentido de aumentar el respeto por ellos y simultáneamente el deseo de cooperación con los mismos.

VIII. Métodos de enseñanza individualizada y de enseñanza socializada

Los métodos de enseñanza más en boga, actualmente, pueden clasificarse en dos grupos: los de enseñanza individualizada y los de enseñanza socializada. Los primeros atienden a las posibilidades individuales; los segundos, a la integración social del educando.

1. Métodos de enseñanza individualizada

Éstos tienen por máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual más eficiente, teniendo en vista llevar a cada educando a un completo desarrollo de sus posibilidades personales. Aspiran, así, a contemplar las diferencias individuales.

La enseñanza individualizada ofrece las siguientes ventajas:

1. La materia puede ser mejor subdividida, para su enseñanza, en tres grados de dificultades: inferior, media y superior.
2. Pueden establecerse trabajos suplementarios de recuperación para los alumnos que se atrasan.
3. El programa puede ser enriquecido para favorecer a los alumnos que van venciendo las dificultades de sus estudios.
4. La motivación se torna más efectiva porque cada alumno advierte que los objetivos de la enseñanza están, efectivamente, a su alcance.
5. El esfuerzo exigido es el adecuado a la capacidad de cada alumno.
6. Valoriza las diferencias individuales.

Si bien los métodos individualizados propician la socialización del alumno, su importancia mayor estriba en hacer que cada uno trabaje según sus posibilidades y peculiaridades.

Los principales métodos de enseñanza individualizada son: *el método de proyectos, el plan Dalton, la técnica Winnetka, la enseñanza por unidades y la enseñanza programada.*

A) Método de proyectos

El *método de proyectos* fue creado por W. H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. De los mismos principios que dieron origen al método de proyectos surgió el *método de problemas*, por obra del propio Dewey. En tanto que el método de Kilpatrick se propone actuar concretamente en el campo de la realización efectiva, el de Dewey procura desenvolverse en el campo intelectual.

El método de proyectos es debido, pues, a Kilpatrick, quien adhiere a la línea pragmática de Dewey. Tiene por finalidad llevar al alumno a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. Es, en suma, el método de determinar una tarea y pedirle al alumno que la lleve a cabo.

El método de proyectos intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no son otra cosa que realizaciones de proyectos. El ser humano vive proyectando continuamente. Debe señalarse, empero, una diferencia entre el *proyecto del adulto* y el *proyecto del educando*. El adulto proyecta después de conocer; el educando proyecta para conocer.

El método de proyectos ha tenido más aplicación en la escuela primaria,

pero nada impide que sea aplicado en otros grados de la enseñanza. Representa, pedagógicamente, un paso al frente con relación al de problemas. La solución teórica de un problema no es tan rica como la *solución por la realización*. La realización implica una riqueza extraordinaria de experiencia que en modo alguno consigue proporcionar la simple solución teórica.

Un proyecto puede tener carácter general, globalizador, cuando abarca el conjunto de todas las disciplinas para su ejecución; y puede ser de carácter restringido cuando sólo abarca una o dos disciplinas.

El método de proyectos procura desenvolver el espíritu de iniciativa, de responsabilidad, de solidaridad y de libertad.

El proyecto es una cadena organizada de actividades, dominada por un motivo central, cuyo propósito es realizar algo, sea por el placer que se encuentra en la realización o bien por la satisfacción que deparan los resultados que han de alcanzarse.

Podemos encontrar cuatro tipos principales de proyectos:

1. *Proyecto de tipo constructivo*: se propone realizar algo concreto.
2. *Proyecto de tipo estético*: se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
3. *Proyecto de tipo problemático*: se propone resolver un problema en el plano intelectual.
4. *Proyecto de aprendizaje*: se propone adquirir conocimientos o habilidades.

Las etapas del proyecto son:

1. *Descubrimiento de una situación o relación del proyecto*, en la cual el profesor ayuda a "ver" el problema, sugiriendo situaciones a fin de "sensibilizar" a los alumnos para la tarea.

2. *Definición y formulación del proyecto*, en la cual el profesor ayuda a los alumnos a formular el proyecto, a su viabilidad y a establecer sus límites.

3. *Planeamiento y compilación de datos*, en la cual el profesor, por medio de preguntas y dudas aparentes, estimula a los alumnos para que elaboren el plan de trabajo y reflexionen acerca de las dificultades que encontrarán, y también dónde y cómo encontrar elementos para su ejecución.

4. *Ejecución*, en la cual el profesor, discretamente, estimula al alumno para que ponga en ejecución el plan anteriormente elaborado.

5. *Evaluación del proyecto*, en la cual el profesor orienta el espíritu crítico de los alumnos acerca del proyecto en marcha o de sus resultados finales.

En conclusión, el método de proyectos se propone:

- a) que el alumno logre una situación auténtica de experiencia en la que esté verdaderamente interesado;
- b) que las actividades tengan propósitos definidos;
- c) que el pensamiento sea estimulado;
- d) que el alumno observe para utilizar los informes e instrumentos;
- e) que los resultados del trabajo sean algo concreto;
- f) que el alumno tenga oportunidad de comprobar sus propias ideas a través de la aplicación de las mismas.

B) *Plan Dalton*

El Plan Dalton se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachusetts, en el año 1920.

Este plan se basa en la *actividad, individualidad y libertad*, y su objetivo principal consiste en desenvolver la *vida intelectual*. Cultiva también la *iniciativa*, toda vez que deja al alumno la oportunidad de escoger los trabajos y los momentos de realizarlos.

Cada disciplina tiene una sala que es un verdadero laboratorio. Las disciplinas están divididas en *asignaciones semanales, mensuales y anuales*, y el alumno hace *contratos semanales*, en las disciplinas en que estuviese interesado, pasando de inmediato a trabajar dentro de su ritmo y posibilidades.

El profesor queda a disposición de los alumnos para cuando éstos lo requieran. A pesar de que el trabajo es individualizado, algunas disciplinas como música, dibujo, economía doméstica y educación física son estudiadas en clases colectivas.

Dos de los principales inconvenientes del Plan Dalton son: acentúa exageradamente la *individualidad*, y su carácter es esencialmente *intelectual*.

Veamos el Plan Dalton en una breve explicación.

El trabajo de cada disciplina a lo largo de un año es dividido en diez tareas mensuales, y éstas son subdivididas en cuatro partes semanales. Las semanales, a su vez, se subdividen en cinco partes, correspondiendo una para cada día. De este modo, la materia tiene, durante el mes, veinte partes, tareas o asignaciones.

El alumno hace contratos mensuales de las disciplinas en las cuales está interesado, pero no puede iniciar el trabajo de un mes sin que antes tenga vencido el contrato del mes anterior. El horario de trabajo y la unidad-materia quedan librados al criterio del alumno.

Otras particularidades del *Plan* son:

1. *Conferencias*: una por la mañana, que el profesor mantiene con los alumnos para organizar los trabajos del día, y otras, si fuese necesario, para grupos de alumnos interesados en el mismo asunto o que tengan las mismas dificultades.

2. *Boletín mural*: en el cual el profesor consigna otras instrucciones destinadas a los alumnos, además de las tratadas en la conferencia matinal.

3. *Hoja de tareas*: es el documento esencial del Plan. Contiene explicitaciones sobre unidades-trabajo, ejercicios e indicaciones de fuentes de consulta.

C) *Técnica Winnetka*

La *técnica Winnetka*, debida a Carleton W. Washburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, suburbio de Chicago. Se trata de una técnica que procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales.

La doctrina del método se basa en algunos principios esenciales, acentuando el respeto a la personalidad del educando.

1. La enseñanza debe suministrar un núcleo de conocimientos y de habilidades que deben estar al alcance del alumno.
2. Todo alumno tiene derecho a vivir su vida, plena y felizmente.
3. Es fundamental, para la felicidad del educando, la formación de personalidad y la educación social; que él pueda desarrollar su imaginación, expresar su originalidad y dar oportunidades de ejercicio a las actividades creadoras.
4. La escuela debe desenvolver en el educando los sentimientos, los hábitos y actitudes que resulten de la colaboración y de la interdependencia de la vida social.
5. La escuela debe desenvolver en el educando la alegría de vivir, el espíritu de solidaridad y el interés por el bienestar común.

El programa de actividades de la técnica Winnetka está dividido en dos partes:

1º Comprende nociones *comunes y esenciales*, como historia, geografía, matemáticas, idioma nacional, etc.

2º Comprende actividades *colectivas y de creación*, como dibujo, música, oportunidades de discusiones, debates, etc.

Las nociones *comunes y esenciales* son desarrolladas de este modo:

1. Subdivisión del programa de las diversas disciplinas en pequeñas *unidades de trabajo*, que deben ser estudiadas individualmente.
2. *Tests de diagnóstico y de verificación* del aprendizaje; los primeros, para saber las posibilidades del educando, y los segundos, para acompañar el proceso de aprendizaje del mismo.
3. Material de autoinstrucción y autocorrección, que permite al educando trabajar solo e ir verificando el rendimiento de su trabajo.
4. Control general de los trabajos de los alumnos.

Todas esas medidas permiten al alumno estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad, el alumno es sometido a un test de control y, de acuerdo con los resultados, continuará adelantando en los estudios o hará estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.

Las actividades *colectivas y de creación* son de gran importancia para la plena formación de la personalidad, por lo que los alumnos son agrupados por edad mental para la práctica de las mismas.

D) *Enseñanza por unidades*

La *enseñanza por unidades*, llamada también "Plan Morrison" o, además, "Plan de las unidades didácticas", es debida a Henry C. Morrison.

Este método guarda estrecha relación con los *pasos formales* de Herbart, que eran de cuño fuertemente intelectual. Los pasos formales de Herbart eran:

- 1er. paso: preparación;
- 2º paso: presentación;
- 3er. paso: comparación;
- 4º paso: recapitulación o generalización;
- 5º paso: aplicación.

Veamos, a título de curiosidad, cómo presenta *Felkin* la planificación de los 5 pasos, en *Introduction to Herbart's Education*.²

"Objetivo: nosotros vamos a estudiar hoy la colmena.

PASO 1. 'Preparación.' Antes de examinarla mejor, dígame lo que sabe acerca de ella.

PASO 2. 'Presentación' del tema nuevo:

- 1º Las especies de abejas; reina, obrera, zángano; su estructura.
- 2º La comunidad de las abejas y su vida social.
- 3º Significación religiosa de las abejas en diferentes naciones.
- 4º Países donde es mayor la producción de miel.

PASO 3. 'Comparación' o formación de conceptos:

- 1º Comparación de la abeja obrera con la reina y el zángano.
- 2º Diferencia entre el ala de la abeja y la del escarabajo (fue dada en una clase anterior referida al escarabajo).
- 3º Comparación entre ambos insectos en lo que atañe a la estructura de la boca y modo de alimentación.
- 4º Comparación de su modo de desarrollarse.

PASO 4. 'Recapitulación' o 'generalización': resumen de los conceptos adquiridos:

- 1º Sumario oral de las principales características de la abeja.
- 2º El alumno escribe un resumen en su cuaderno.

PASO 5. 'Aplicación' de conceptos. Respuestas orales o escritas a preguntas sistemáticamente formuladas, por ejemplo:

- 1º ¿Qué órganos posee la abeja para alimentarse y para defenderse?
- 2º ¿Con qué órganos produce a) miel y b) cera?
- 3º ¿Qué países de Europa a) producían en los tiempos antiguos y, b) actualmente son los mayores productores de miel y cera?
- 4º ¿Qué quiere decir 'él es tan trabajador como una abeja'?
- 5º Dibuje, como si fuese visto a través del microscopio: a) un ojo, b) una pata; y c) el aguijón de la abeja."

Como hemos dicho, las fases del plan de unidad de *Morrison*, guardan mucha similitud con los pasos formales herbartianos; veámoslas:

1. FASE DE LA EXPLORACIÓN. El profesor efectúa un sondeo acerca de los conocimientos del alumno respecto del asunto a estudiar. En esta comprobación pueden ser utilizados interrogatorios o tests de indagación. De este modo, el profesor procura informarse sobre lo que saben sus alumnos acerca de la unidad y, asimismo, procura despertar el interés de la clase hacia el asunto a estudiar, buscando, como dice *Morrison*, "una genuina motivación".

2. FASE DE PRESENTACIÓN. En posesión de los datos obtenidos en la primera fase, el profesor efectúa una exposición del asunto centrando el tema en lo esencial y adaptándolo a la *realidad de la clase*. Dice *Morrison*: "Ese paso constituye la mayor oportunidad del profesor para llevar a cabo una enseñanza directa y efectiva". Y agrega: "Cuando se completa la presentación, debe tenerse preparada la motivación de la nueva unidad y, empleando un lenguaje comercial, debe haberse *vendido* la clase de modo que los

²Citado por Rayment, T., *Educação moderna*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, pág. 160.

alumnos mantengan una actitud inteligente para con la nueva unidad, que servirá de punto de partida para las actividades de estudio..." Como final de la presentación, el profesor aplicará pruebas de verificación que versen sobre lo que fue expuesto, a fin de cerciorarse sobre la marcha del aprendizaje, todavía no con criterio estricto de *verificación*, sino como control del mismo. Los alumnos, sabiendo de antemano que serán sometidos a esa prueba, se esforzarán para asimilar al máximo los datos esenciales expuestos en esta fase por el profesor.

3. FASE DE ASIMILACIÓN. El alumno debe aprender a ampliar por sí mismo lo que el profesor presentó. Lo hará a través del estudio dirigido, de la investigación y de la experiencia, según la disciplina de que se trate. Con relación al quehacer del profesor en esa fase, dice Morrison: "El profesor debe ser un persistente y hábil proveedor de nuevos y mejores materiales de investigación, inspector y director de estudios, y permanente estudioso de las dificultades individuales de los alumnos, a fin de orientarlos". Al finalizar dicha fase puede llevarse a cabo una prueba de verificación del aprendizaje, para que el profesor se cerciore si fueron asimilados los elementos fundamentales de la unidad.

4. FASE DE ORGANIZACIÓN. Se lleva a cabo mediante un trabajo de integración y revisión del aprendizaje, que puede ser orientado por el profesor, pero con el máximo de participación del alumno. Puede constituir, por ejemplo, la elaboración de un cuadro sinóptico que abarque toda la unidad, según la materia y el asunto tratados. Es preciso hacer notar que Morrison insiste en que la organización sea hecha prescindiendo de apuntes o de libros y que el resumen sea claro y comprensible. Esa fase debe iniciarse cuando el profesor está convencido de que la asimilación fue satisfactoria. El alumno es llevado a organizar el asunto que fue estudiado, en su totalidad y de una manera clara y comprensible. Dice Morrison al respecto: "La organización no es prueba de verificación del aprendizaje, sino de un modo indirecto y subsidiario. Es, si, una de las principales oportunidades que se le ofrecen al alumno para ejercitarse en la coherencia intelectual..." De este modo, el alumno es conducido a resumir, en sus líneas maestras y temas principales, la unidad en estudio, a la vez que va asumiendo una nueva actitud frente al asunto enfocado.

5. FASE DE RECITACIÓN. Algunos alumnos hacen la presentación oral de la unidad -o parte de ella- según lo determine el profesor; después de su exposición deben responder a las interrogaciones de los compañeros acerca del asunto expuesto. Ese trabajo no debe ser un mero *repetir o recitar*, toda vez que los expositores pueden manifestar sus críticas y sus puntos de vista personales. Los alumnos que no toman parte en la exposición oral están obligados a hacerlo por escrito. Dice Morrison: "El alumno vuelve sobre sus conocimientos para el discurso y avanza en el desarrollo de la capacidad de asentar un contenido intelectual en un lenguaje que es, acaso, la expresión final de la integridad espiritual".

Morrison prevé tres tiempos para *consolidar* el aprendizaje: estimulación, asimilación y reacción. Las dos primeras fases -exploración y presentación- constituyen para él la *estimulación*; la tercera -asimilación- *asimilación* propiamente dicha; la cuarta y la quinta -organización y recitación-, la reacción.

La *enseñanza por unidades*, de Morrison, puede ser expresada en el siguiente esquema:

1. Pre-test (sondeo para iniciar estudios de una unidad).
2. Enseñanza (presentación y elaboración de la materia).

3. Verificación del aprendizaje.
4. Reorientación del aprendizaje (si es necesario).
5. Nueva verificación y, si los resultados fuesen satisfactorios, pre-test para iniciar el estudio de la nueva unidad.

Morrison establece los siguientes tipos de enseñanza, según su naturaleza, objetivos, procesos de enseñanza y productos del aprendizaje:

1. *Tipo científico*, que se preocupa por la comprensión y la reflexión, como ocurre en la matemática, física, etc.
2. *Tipo de apreciación*, que presta especial atención a los juicios de valor como la historia moral, la estética, etc.
3. *Tipo de artes prácticas*, que se ocupa de la acción sobre elementos concretos, como las artes industriales, el dibujo, la economía doméstica, etc.
4. *Tipo de lenguaje y artes*, que atiende a la expresión por medio de la palabra oral y escrita así como a través de las expresiones musical y dramática.
5. *Tipo de práctica pura* ("*drill subjects*"), que se ocupa de aspectos prácticos de las diversas disciplinas.

E) Enseñanza programada

La *enseñanza programada* constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner, de la Universidad de Harvard.

Su aplicación es apropiada para los estudios de índole intelectual y sus resultados vienen siendo alentadores: casi un 50% más que los resultados obtenidos por medio de la enseñanza colectiva.

La instrucción programada se puede efectuar con el auxilio de máquinas, apostillas o libros.

Las máquinas usadas pueden ser de dos tipos: las *lineales* y las *reparadoras*.

Las máquinas de tipo "lineal", a una solicitud del alumno, presentan la materia en pequeñas dosis, tan pequeñas que las respuestas a las mismas son, prácticamente, siempre ciertas.

Las máquinas de tipo "separador", más perfeccionadas, permiten la corrección cuando el alumno yerra. En caso de error, la máquina suministra *enseñanza suplementaria*. Una vez comprendida la parte en que hubo error, la máquina prosigue presentando la materia en la *línea principal del estudio*.

Las apostillas o libros presentan la materia en pequeñas porciones y, de inmediato, proponen cuestiones de ejercicio y verificación, con respuestas anexas que el alumno va computando, a medida que va resolviéndolas, controlando, así, en forma continua sus propios estudios.

La *enseñanza programada* permite a cada alumno trabajar dentro de su propio ritmo, a la vez que el profesor puede asistir individualmente a todos sus alumnos si lo considera necesario.

La materia presentada en máquinas, apostillas o libros es estructurada en pequeños ítems, simples y fácilmente asimilables, que están, sin embargo,

unidos lógicamente y dispuestos en orden de dificultad creciente.

El alumno, a medida que estudia, va procediendo a un trabajo de inmediata autocorrección, lo que elimina la posibilidad de aumentar el déficit en el aprendizaje.

En la instrucción programada, la motivación es bien eficiente, ya que es provocada por el propio *éxito* en los estudios.

No cabe duda de que la enseñanza programada es un verdadero *contravene-*no de las clases colectivas, especialmente las de tipo expositivo, confusas, incompletas y –cosa no extraña– también ilógicas.

El presente método atenúa el problema de las clases heterogéneas, de la disparidad en la capacidad de aprender de los alumnos. Ella no se presta para un trabajo de socialización, pero nada impide que sea complementado con prácticas sociales y socializantes, que reúnan a los alumnos en actividades de integración y cooperación.

Es necesario destacar que la instrucción programada comenzó a ser aplicada en los Estados Unidos de América en el curso primario, pasando luego a los cursos medio y superior.

La enseñanza programada permite al alumno trabajar solo. Presenta la materia en secuencias lógicas y bien estructuradas, basándose en pequeñas dosis, en orden de dificultad y complejidad crecientes. Lleva a verificar el aprendizaje luego de cada secuencia, permitiendo la rectificación inmediata en caso de error, y no dando oportunidad de que se engrosen las deficiencias o lagunas de aprendizaje.

El programa de una disciplina, construido con arreglo a la enseñanza programada, debe ser elaborado en su totalidad sobre la base de una secuencia clara, explícita y lógicamente estructurada, con secuencias de introducción de enseñanza, de ejercicios y de cuestiones de verificación del aprendizaje.

Se puede decir, a modo de conclusiones, que la instrucción programada:

- a) es eficiente para el aprendizaje instructivo;
- b) es eficiente para el aprendizaje de las partes fundamentales y básicas de una disciplina;
- c) es eficiente para el aprendizaje de técnicas y realización de experiencias dirigidas;
- d) no se presta para el estudio en profundidad de cuestiones que reclaman reflexión y temas de carácter ideológico, como tampoco es adecuada para un trabajo de educación y de socialización.

Inspirados en la instrucción programada, están comenzando a surgir técnicas de enseñanza basadas en “preguntas y respuestas”, reviviendo así, de una manera actualizada, una de las más antiguas y perniciosas formas de enseñanza.

Principios de la enseñanza programada. Ocho son los principios en que se asienta la enseñanza programada, a saber:

- 1° *Principio de pequeñas dosis.* El alumno aprende mejor cuando el aprendizaje se cumple gradualmente: un poco cada vez.

- 2° **Principio de la respuesta activa.** El alumno aprende mejor si tiene que responder a cuestiones relativas a lo que está estudiando.
- 3° **Principio de evaluación inmediata.** El alumno aprende mejor cuando puede verificar, inmediatamente, la exactitud de su trabajo.
- 4° **Principio de la velocidad propia.** El estudiante aprende mejor cuando puede estudiar según su propio ritmo, lento o rápido, conforme a sus posibilidades y a su voluntad de trabajar.
- 5° **Principio del registro de resultados.** El aprendizaje se hace más eficiente si el estudiante va conociendo sus progresos y sus errores. En cuanto a estos últimos, una vez identificados, él puede efectuar revisiones para eliminarlos.
- 6° **Principio de los indicios o insinuaciones.** Cuanto menos yerra el alumno, mejor; de ahí la conveniencia de ofrecer indicios, sugerencias e insinuaciones que conduzcan a respuestas acertadas.
- 7° **Principio de la redundancia.** El aprendizaje se realiza y se fija mejor cuando el asunto desconocido es asociado con uno conocido o, asimismo, si se dan repeticiones; de ahí la preocupación de asociar lo nuevo a lo viejo y de repetir todo constantemente.
- 8° **Principio del éxito.** El alumno, al advertir que está progresando, esto es, que está obteniendo éxito en sus estudios, se interesa más por los mismos y se siente motivado para proseguir estudiando.

F) Enseñanza personalizada

La enseñanza personalizada, modalidad de enseñanza individualizada, se debe a Fred. S. Keller (de la Universidad de Columbia, Estados Unidos de América) quien defiende la tesis de que cada educando debe desarrollarse y estudiar a su propio ritmo. Dice, además, que todos los educandos pueden alcanzar los mismos objetivos, si se proporciona el tiempo de estudio necesario a cada uno de ellos, porque el ritmo de aprendizaje varía de un educando a otro.

Los objetivos de la enseñanza personalizada son:

1. permitir que cada educando estudie a su propio ritmo;
2. permitir que cada educando organice sus estudios de acuerdo con sus posibilidades personales y de tiempo, así como con su disposición para estudiar;
3. permitir que el educando estudie en el lugar que le sea más conveniente;
4. permitir que los estudios se efectúen individualmente o en grupo, a criterio de los propios educandos;
5. hacer la enseñanza más objetiva;
6. hacer que el educando siga más objetivamente los resultados de sus estudios;
7. hacer que el educando estudie por sí mismo, a fin de que adquiera autoconfianza;
8. hacer la enseñanza más económica y aplicable a un mayor número de personas.

El profesor elabora el programa de su asignatura, sobre la base de unidades bien precisas y que corresponden a objetivos también precisos. Elabora asimismo "guías de estudio" para cada unidad, con el fin de orientar al alumno en su estudio.

El alumno puede elegir la unidad que quiera estudiar, no estando obligado a seguir el orden consignado en el programa. La elección de una unidad para

estudio no será posible sólo en el caso de que el estudio de una de ellas requiera, como requisito previo, el estudio obligatorio de determinada o determinadas unidades anteriores.

El profesor puede dictar una clase cuando ello sea solicitado por un grupo de alumnos, o también cuando, para mejor orientación de los estudios, se haga necesaria una explicación del docente.

Elegida una unidad para su estudio, el alumno entra en posesión de todas las instrucciones necesarias para poder hacerlo, por intermedio de la respectiva “guía de estudio” y estudiará donde juzgue más conveniente, dentro o fuera de la escuela.

Cuando el educando juzgue que ha dominado convenientemente la unidad, requerirá del profesor su evaluación y, entonces, éste o su consejero de estudios lo someterán a una prueba referente a la unidad en cuestión.

Terminada la prueba, se la corregirá inmediatamente y en presencia del alumno, y se harán comentarios respecto de los posibles errores o imprecisiones, lo cual ayudará a la mejor evaluación de la prueba, que será juzgada suficiente o insuficiente.

Si el resultado de la prueba se juzga suficiente, el alumno podrá elegir otra unidad de la misma asignatura para estudiar.

Si el resultado fuese juzgado insuficiente, el alumno volverá a estudiar la unidad en cuestión para ser sometido, más tarde, a otra prueba de evaluación.

2. Métodos de enseñanza socializada

Los métodos de enseñanza socializada tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización– la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario como, asimismo, el desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas.

Enseñanza socializada no es precisamente enseñanza colectiva, ya que en ésta el trabajo escolar puede ser orientado individualmente. La enseñanza socializada se realiza, principalmente, por grupos o mediante otras formas que agrupen a los alumnos en torno de objetivos comunes y que todos se sientan responsables de la realización de tareas comunes, para lo cual tienen que coordinar esfuerzos, como en el caso de las actividades extraclase.

La enseñanza socializada debe ser entendida como una práctica escolar que procura:

1. Fortalecer el espíritu de grupo.
2. Llevar al educando a que coordine sus esfuerzos con los de los demás compañeros.
3. Socializar al educando, esto es, llevarlo a sentir la necesidad de los objetivos del grupo, que lo conducirá a moderar sus exigencias egoístas.
4. Hacer que el educando aprecie las necesidades colectivas por encima de las caprichosas exigencias individuales.

5. Llevar al alumno a una disciplina del comportamiento que lo conduzca a cooperar en el orden social.

Dice algo más, al respecto, S. Brunnet.³ Para esta autora el trabajo en grupo presenta dos aspectos favorables:

1° Agrada a la mayoría de los alumnos, no porque *sea divertido*, sino porque es necesario para el intercambio y la expresión de cada uno.

2° Porque permite efectuar tareas que el educando no podría realizar solo.

Únicamente la enseñanza socializada puede atenuar el individualismo que impera en las prácticas de la mayoría de las escuelas y de la propia sociedad. Este individualismo contribuye a exacerbar las tendencias egoístas que concluyen por aniquilar un gran número de alumnos, *infundiéndoles sentimientos de incapacidad o de exagerado valor personal*.

La enseñanza socializada tiene el mérito de conducir al educando a trabajar en grupo, de acuerdo con sus posibilidades y preferencias, contribuyendo con lo que cada cual pueda para la realización de una tarea común, que será ejecutada mediante la suma de esfuerzos de todos, o mejor, con la integración de esos esfuerzos. Otro aspecto positivo es que el educando se integra en el trabajo común siguiendo sus peculiaridades y preferencias, y es, asimismo, llevado a practicar *lo que sea necesario* para atender a las necesidades del grupo, desenvolviendo, por así decir, la capacidad de sacrificio.

Dentro de la organización actual de la escuela es posible desarrollar esfuerzos en el sentido de que sean *efectivizadas* prácticas de cuño socializante, como:

1. Incentivo para las actividades extraclase, organizadas y dirigidas por los alumnos, con la supervisión de los profesores.
2. Realización de estudios en grupo.
3. Realización de visitas, excursiones y prácticas en entidades sociales, con los alumnos organizados en grupos.
4. Participación de los alumnos en la dirección de la escuela, convirtiéndolos en corresponsables de la elaboración de todas las normas disciplinarias, pedagógicas y administrativas de la escuela.
5. Participación en discusiones, debates, seminarios, paneles, etc.

El estudio en grupos es una modalidad que debe ser incentivada, a fin de que los alumnos se vuelquen a *colaborar* y no a *competir*. No debe omitirse, empero, el estudio individual. La escuela debe esforzarse en el sentido de ofrecer al alumno oportunidad de prácticas socializadas y prácticas individualizadas. Pero siempre que sea posible, el profesor debe promover trabajos en grupo.

³Brunnet, S., *Leçons de pédagogie*. París, P.U.F.

A) El estudio en grupo

El estudio en grupo recibe gran aporte de los estudios de dinámica de grupos.⁴ Ésta, según Cirigliano y Villaverde,⁵ “se ocupa del estudio de la conducta de los grupos como un todo, y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros, de las relaciones entre grupos, de formular las leyes y principios que rigen esas variaciones, así como también se preocupa en elaborar técnicas que aumenten la eficiencia de los grupos”.

Los grupos pueden ser primarios y secundarios. Son grupos primarios aquellos en que sus miembros realizan un proceso de interacción directa, bajo los efectos de ligazones afectivas, íntimas y personales, como es el caso de las relaciones entre los miembros de una familia, de un grupo de amigos, de los alumnos de una clase, etc.

Los grupos secundarios, por el contrario, mantienen relaciones impersonales, formales, no-afectivas. La comunicación entre los miembros es, de un modo general, indirecta.

Se puede decir que un *grupo de estudio* es, en su esencia, un grupo primario todavez que sus miembros se encuentran en situación de interacción directa.

Dicen M. y H. Knowles⁶ que las características de un grupo son:

1. *Una ligazón definible.* Un conjunto de dos o más personas identificables por una sigla, título o calificación.
2. *Conciencia de grupo.* Los miembros piensan en términos de grupo, tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente mutua.
3. *Un sentido de participación en los mismos propósitos.* Los miembros tienen los mismos objetivos e ideales.
4. *Interdependencia en la satisfacción de necesidades.* Los miembros necesitan el auxilio mutuo a fin de cumplimentar, juntos, los objetivos que los llevaron a nuclearse.
5. *Interacción.* Los miembros se comunican entre sí, se influyen recíprocamente.
6. *Habilidad para actuar de manera unificada.* El grupo es capaz de comportarse como un solo organismo.

Según Gibb,⁷ los trabajos de grupo deben obedecer a ocho principios, para que el aprendizaje grupal se realice satisfactoriamente:

1. *Ambiente.* El grupo debe actuar dentro de un ambiente físico favorable, cómodo y adecuado al tipo de trabajo a desarrollar, ya que ese ambiente contribuye a formar una “atmósfera” del grupo, favorable o no para un trabajo productivo. El local no debe ser ni

⁴ Beal, G.M.; Bohlen, J.M.; Raudabaugh, *Conducción y acción dinámica del grupo.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz. Anzieu, D., y Martín, J.Y., *La dinámica de los grupos pequeños.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz. Frey, G., *El trabajo en grupos en la escuela primaria.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz.

⁵ Cirigliano, Gustavo F., y Villaverde, Aníbal, *Dinámica de Grupos y Educación.* Buenos Aires, Humanitas, pág. 66.

⁶ Knowles, M. y H., *Introducción a la dinámica de grupo.* México, E. Letras, pág. 31.

⁷ Gibb, Jack R., *Manual de dinámica de grupos.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Humanitas.

demasiado amplio ni demasiado estrecho, con relación al grupo. Los componentes del grupo deben poseer condiciones de comunicabilidad directa y fácil.

2. *Atenuación de coerciones.* Las relaciones entre los miembros del grupo deben ser amables, francas, de aprecio y colaboración. El hecho de actuar en un grupo suele provocar sentimientos de temor, inhibición, hostilidad y timidez, que pueden ser englobados bajo la denominación de coerción o intimidación. Así, la reducción de tensiones es indispensable para un buen trabajo. No ha de olvidarse que uno de los objetivos de los trabajos en grupo es el de obtener buenas relaciones interpersonales.

3. *Liderazgo distribuido.* Todo grupo requiere una acción de liderazgo para llevar adelante y satisfactoriamente sus trabajos. Pero esta acción debe estar distribuida entre todos sus miembros a los efectos de permitir una mejor participación de todos. Estando bien distribuido el liderazgo, el grupo logra mayores progresos.

4. *Formulación de objetivos.* Los objetivos de un trabajo deben ser formulados claramente, con la participación de todos sus miembros, de suerte que la tarea llegue a sentirse como perteneciente a todos. Procediendo así, el grupo trabajará con mayor ahínco y conciencia de sus deberes.

5. *Flexibilidad.* Una vez establecidos los objetivos, deben elegirse los procedimientos para alcanzarlos. Éstos, sin embargo, no deben ser inflexibles cuando surgen otras circunstancias que deben ser atendidas. Así establecidas las normas de acción, éstas pueden variar siempre que las circunstancias lo aconsejen.

6. *Consenso.* El grupo debe procurar establecer un tipo de comunicación libre y espontánea, que evite antagonismos, polarizaciones o formación de "grupitos" dentro del grupo, perjudiciales para los trabajos. Por el contrario, debe imperar un espíritu de cordialidad y una disposición abierta hacia el verdadero diálogo, con espíritu de *búsqueda de la verdad* y no de *imposición de la verdad*, actitud esta última que siempre conlleva las marcas de la intolerancia.

7. *Comprensión del proceso.* El grupo necesita aprender a distinguir el contenido del asunto tratado y los procesos que tendiendo al desarrollo de tensiones, competencias, frustraciones, inhibiciones, etc., pueden ocurrir durante un trabajo en grupo. Esta distinción puede indicar con mayor facilidad el camino a seguir para vencer una serie de dificultades.

8. *Evaluación permanente.* El grupo necesita estar continuamente enterado acerca de si los objetivos y actividades corresponden a las conveniencias e intereses de los componentes del grupo. Así, es indispensable que se efectúe siempre una tarea de evaluación para saber hasta qué punto el grupo está satisfecho con los trabajos, y si las metas previstas han sido o no alcanzadas.

Para finalizar, es preciso recordar que la serie de condiciones que rigen el buen funcionamiento del grupo –tales como las normas apuntadas anteriormente– depende en alto grado de la actuación de los miembros de un grupo y que, como muy bien lo consigna Gibb, "los miembros de un grupo no nacen, se hacen".

Dice Marzi⁸ que "el trabajo en grupo se basa en el concepto de que el hombre es un ser social, que depende en gran parte del prójimo para desenvolver, en la práctica, sus posibilidades". Sostiene, además, que los principios sobre los cuales se basa el trabajo en grupo son:

⁸ Marzi, A., *La personalità nell'età evolutiva*. Sansoni, pág. 100

1. Hay necesidades humanas que los individuos satisfacen únicamente reuniéndose en grupo.
2. Influye en el comportamiento individual el hecho de pertenecer a un grupo.
3. Los individuos difieren, unos de otros, en la capacidad de actuar y de cambiar.

Es importante aclarar que “el trabajo en grupo no debe tender a la perfección de las actividades que lo integran, sino más bien, a guiar al individuo para obtener en él un progreso personal”.⁹

La dinámica del grupo encuentra su principal energía en la acción recíproca de sus miembros, y después, en los propios resultados del trabajo.

El profesor debe poseer requisitos de equilibrio y de penetración psicológica para estimular el desarrollo de las posibilidades de todos los miembros y hacer que ellos mismos conduzcan al grupo.

Según Glyn Morris,¹⁰ los grupos de estudio presentan las siguientes ventajas:

1. Ayudan al desenvolvimiento personal de los participantes.
2. Incentivan el sentimiento de participación mutua.
3. Aumentan los conocimientos y la capacidad profesional.
4. Estimulan el intercambio de ideas, informaciones y sugerencias.
5. Promueven la iniciativa.
6. Consiguen mayores recursos para la solución de problemas.

Lo antedicho se puede acrecentar diciendo que el estudio en grupos:

1. Estimula la capacidad de asimilación.
2. Ayuda a la memorización.
3. Incentiva para “ver” las cuestiones desde otros puntos de vista, así como a “ver” cada problema desde la posición de otras personas.
4. Desarrolla el sentimiento del “nos”, con el fortalecimiento del espíritu de grupo, atenuando el egoísmo.
5. Enseña a pensar.
6. Enseña a escuchar de modo comprensivo, lo que contribuirá al diálogo.
7. Reemplaza la *competición* por la *cooperación*.
8. Estimula la iniciativa y la creatividad.
9. Ayuda a vencer temores e inhibiciones, contribuyendo a vencer tensiones y dando oportunidad a que se desenvuelva el sentimiento de seguridad.
10. Desenvuelve el espíritu de tolerancia.
11. Conduce a actuar *objetiva* e *impersonalmente*.
12. Favorece el aprendizaje, puesto que propicia:

⁹Marzi, A., *ob. cit.*, pág. 100.

¹⁰Morris, Glyn, *Practical guidance methods for principals and teachers*. Harper, Nueva York, pág. 124.

- a) mayor atención;
- b) mejor asimilación;
- c) mejor fijación e integración;
- d) mayor actividad reflexiva.

1. *Formación de los grupos*

El profesor orienta la formación de grupos que pueden variar en su composición, desde 2 hasta 6 alumnos. Es aconsejable que los grupos se formen por sí mismos, según preferencias y amistades, debiendo darse, no obstante, la intervención discreta del profesor cuando notase en esas formaciones marcada heterogeneidad o el propósito de algunos de inmiscuirse en el trabajo de otros.

Cada grupo podrá tener un *coordinador* y un *relator*, pero no con carácter permanente; cada uno de ellos debe ser escogido especialmente para cada tarea o estudio.

Los grupos pueden constituirse en tres oportunidades: al principio del año, al comenzar el desarrollo de una unidad o bien para el estudio de ciertos problemas. Los que se forman al principio del año pueden ser denominados *permanentes*, y los que se constituyen al comienzo de cada unidad o para la realización de determinadas tareas, *transitorios* o *temporarios*.

La experiencia ha demostrado, con el auxilio de sociogramas y con ajustes ocasionales, y de acuerdo con las necesidades y conveniencias de adaptación, que los grupos que más producen son los que se constituyen al comenzar el año lectivo.

Los grupos pueden formarse de tres modos: por imposición del profesor, por sugestión del profesor o por libre iniciativa de los alumnos.

Los grupos formados por iniciativa del profesor, pueden obedecer a las siguientes razones:

1. El orden alfabético, que es la menos recomendable.
2. El nivel mental, que da lugar a que se formen grupos inferiores, medios y superiores.
3. Los conocimientos, según las notas de aprobación o promoción.
4. Según las aptitudes, preferencias e intereses.
5. Según el domicilio de los alumnos.

Al constituir los grupos, el profesor debe tener presentes los siguientes aspectos:

1. Que es conveniente que en un grupo haya siempre uno o dos alumnos más inteligentes y con disposición para ayudar a los menos favorecidos. Los alumnos más difíciles, así como los más discolos, pasivos o perezosos, deberían ser distribuidos entre los diversos grupos, a fin de que vayan recibiendo, en forma continua, estímulos "recuperadores". Es un error formar grupos únicamente con alumnos de esos tipos puesto que, de ese modo, se van afirmando, de más en más, en esas formas indeseables de comportamiento.

2. Que el rendimiento del grupo es siempre mayor cuando los alumnos se agrupan según sus aptitudes, nivel mental e intereses.

3. Que el factor domicilio es muy importante, principalmente en ciudades grandes, toda vez que los componentes del grupo, si viven cerca, favorecen la continuidad de los trabajos escolares en el hogar.

4. Que parece dar buenos resultados —considerando al grupo como un todo— cuando se lo constituye con alumnos de nivel mental diferente, lo que hace que los más inteligentes ayuden a los que lo son menos, y que éstos, así estimulados, se esfuercen para aproximarse a los otros.

5. Que los grupos formados por iniciativa del profesor difícilmente llegan a constituir *espíritu de grupo*.

6. Que no puede olvidarse que los mejores grupos se forman en torno de la estima, el respeto mutuo y los intereses comunes.

Los grupos formados por sugestión del profesor, pero con libertad para que el alumno se niegue o acepte ser parte de los mismos, parece que dan mejores resultados que los que se constituyen por imposición, que no siempre alcanzan la espontaneidad que es de desear.

Los grupos formados por libre iniciativa de los alumnos, y después ajustados en la medida de lo necesario por el profesor, sobre la base de los resultados obtenidos, parecen ser los más aconsejables en cuanto al procedimiento.

Cuando los alumnos quedan en libertad para formar sus grupos, los constituyen casi siempre sobre las siguientes pautas:

1. Afinidad personal.
2. Intereses, gustos y preferencias comunes.
3. Conocimientos comunes.
4. Tener, más o menos, la misma edad.

El profesor debe intervenir en un grupo, discretamente, en los siguientes casos:

1. Cuando hay abuso en el grupo, esto es, cuando uno o dos trabajan para todos.
2. Cuando un miembro procura *tirarizar* o monopolizar al grupo.
3. Cuando las decisiones sean parciales y favorezcan a algunos miembros.
4. Cuando la formación del grupo fuese demasiado uniforme, es decir, integrada solamente por alumnos inteligentes, o mediocres, o dominadores, pasivos, haraganes, etc.
5. Cuando el grupo resultase demasiado reducido o numeroso en exceso.
6. Cuando se notase presión para la exclusión de algún miembro.

Como ya se ha visto, el número de componentes de un grupo puede variar de 2 a 6 miembros. Esto, sin embargo, es muy relativo, ya que una serie de factores pueden influir en esta cuestión.

Así, el número de componentes depende:

1. Del número de alumnos que componen una clase, sin olvidar que es difícil trabajar en grupos cuando la clase es demasiado numerosa.

2. De la edad de los alumnos: los más nuevos pueden ser reunidos en grupos de 5 ó 6; los más viejos, en grupos de 2 a 5.

3. De la disciplina: en ciertas disciplinas se pueden llevar a cabo trabajos con mayor número de alumnos que en otras, como ocurre con la música, la educación física, las prácticas agrícolas, etc.

4. De la naturaleza de la actividad, ya que, por ejemplo, los trabajos en laboratorio exigen, de un modo general, menos participantes de un grupo, a la vez que en visitas y excursiones los grupos pueden ser mucho mayores.

Pedagógicamente, todo indica que el número ideal de participantes en un grupo es de 3 a 4; pero en la práctica, si se tiene en cuenta el promedio de las clases, el número viable es de 3 a 6.

2. Funcionamiento de los grupos

El tema del trabajo puede ser elegido por los alumnos o sugerido por el profesor. El plan de trabajo del grupo puede ser delineado por los alumnos, con o sin la cooperación del profesor, dependiendo de la iniciativa y madurez del grupo. Después del trazado de los trabajos, se llevan a cabo las distribuciones de las partes de la tarea que corresponden a cada componente.

Los trabajos pueden ser orientados en forma más detallada. S. Brunnet sugiere que pueden orientarse del siguiente modo: ¹¹

1. Si se atribuye al grupo un trabajo extenso, las partes serán repartidas entre los componentes. Primeramente, cada uno estudiará solo (primer tiempo), reuniéndose después para llevar a cabo las correcciones en forma colectiva (segundo tiempo). Posteriormente se designa un compañero para que exponga el tema para toda la clase.
2. Si se atribuye al grupo un trabajo menos extenso, el mismo puede ser estudiado en discusión por todos los miembros, procurando dar respuestas más apropiadas a las cuestiones propuestas.
3. En cuanto se asigna un trabajo, el grupo pasa a analizarlo; con posterioridad a la discusión se efectúa un trabajo de redacción individual acerca del mismo. Después se lleva a cabo la corrección colectiva de los trabajos individuales, quedando a cargo de un grupo la redacción final, como síntesis de esa crítica colectiva.

Una vez iniciados los trabajos, el grupo se reunirá regularmente para informar acerca de lo que se está haciendo, de lo que falta realizar, y de lo que es necesario rectificar.

El profesor debe intervenir cuando es solicitado a fin de orientar al grupo para que éste pueda resolver por sí sus dificultades.

Finalizando los trabajos, éstos podrán ser presentados a la clase. Ciertos temas, no obstante, pueden ser presentados en los centros de estudios, para todos los interesados en ellos.

Es necesario recordar que: "Para que dé resultados en el plano moral e intelectual, el trabajo en grupo debe ser practicado durante mucho tiempo y con orden. Prácticas dispersas no conducen a nada".*

¹¹ Brunnet, S., *Leçons de Pédagogie*. París, P.U.F., pág. 173.

* Brunnet, S., *ob. cit.*, pág. 174.

3. *Indicación de trabajos*

La indicación de los temas de trabajo se puede realizar de las siguientes formas:

1. Los temas son ofrecidos a la elección de los grupos.
2. Los grupos sugieren los temas de trabajo.
3. El profesor y los grupos escogen los temas de trabajo.
4. El profesor presenta en forma ordenada los temas de trabajo.
5. El profesor presenta una serie de temas que deben ser elaborados obligatoriamente; mientras tanto, el orden de la elección queda librado al criterio de los grupos en lo que hace a un conjunto de disciplinas. En otras, el profesor y los alumnos pueden sortear las tareas a realizar, esto es, optar por una o por otras.

Como formas de motivación o sugestión para la elección del tema para trabajar sobre él, se puede acudir a los siguientes recursos:

- Excursiones, visitas y paseos.
- Provocar la curiosidad, la desconfianza y la duda.
- Aprovechar las noticias de los diarios, con relación a problemas científicos, artísticos, sociales, políticos, económicos, etc.
- Exploración de los intereses y necesidades de los alumnos.
- Exploración de los problemas y dificultades de la comunidad y del país.
- Aprovechar la experiencia anterior de los alumnos.
- Formular, con los alumnos, el tema a estudiar.

En cuanto a la forma de estudio de los distintos temas por los grupos, pueden darse las siguientes situaciones:

1. El mismo tema es estudiado por todos los grupos y posteriormente es presentado a toda la clase por el relator de un grupo, sorteado de entre los demás *relatores*. Esta presentación suscita una discusión por medio de la cual se realizan correcciones, aportaciones, aclaraciones, resultando de ese trabajo la forma general del tema para toda la clase.
2. Un asunto más extenso puede ser distribuido entre los distintos grupos. Después del estudio, el *relator* de cada grupo hace la presentación de su parte a la clase, acompañada de un debate. Así, todas las partes del tema sufren correcciones, complementaciones, etc. La conclusión se puede dar de dos maneras: o los alumnos van tomando nota a medida que las partes del tema vayan siendo presentadas y discutidas o, después de todas las presentaciones y discusiones, los *coordinadores* de todos los grupos se reúnen y elaboran un solo trabajo que, una vez mimeografiado, es distribuido entre todos los alumnos. Es preciso aclarar que esta modalidad de trabajo se puede llevar a cabo distribuyendo un tema para cada grupo, en lugar de hacerlo para una parte del mismo.

El trabajo dentro de un grupo puede obedecer, también, a estas dos modalidades:

1. Todos los miembros estudian, separadamente, la tarea atribuida al grupo. Seguidamente, ellos se reúnen y discuten lo que estudiaron tomando como base la presentación del trabajo de uno, sorteado al efecto. En este momento el *relator* va recogiendo datos para la elaboración del trabajo del grupo, que deberá ser presentado a toda la clase.

2. El tema es distribuido por el *coordinador* de entre los componentes del grupo que van a estudiar sus respectivas partes. Después ellos se reúnen y cada uno presenta los resultados de sus estudios, que son sometidos a discusión, a la vez que el *relator* va recogiendo datos para la redacción unificada de los trabajos de todos los miembros, y que ulteriormente será presentado a la clase.

4. El docente y el estudio en grupo

Para promover estudios en grupo, el docente debe modificar su comportamiento técnico, ya que debe habituarse a otras formas de trabajo didáctico que exigen normas de acción diferentes.

Se puede decir¹² que la tendencia del maestro fuera del estudio en grupo y de un modo general, es la de desempeñar el papel de quien posee los conocimientos, la de adoptar decisiones para la clase, la de una estricta necesidad de ser escuchado, la de aplicar normas de conducta, establecer objetivos y planes de trabajo, responsabilizarse por la disciplina, evaluar él solo el rendimiento de los alumnos, *lidiar* con los individuos y aplicar sanciones.

En los trabajos grupales el maestro debe asumir una nueva posición, desempeñar otro papel, puesto que deberá enseñar a aprender, a crear responsabilidades, a escuchar y estimular a expresarse, a utilizar técnicas de grupo. Tendrá, asimismo, que establecer objetivos, hacer planes de trabajo con los alumnos, preocuparse por el comportamiento grupal, evaluar el rendimiento de los alumnos y las tareas grupales y, finalmente, estimular, orientar e infundir confianza.

Es bien sabido que el liderazgo puede ser: pasivo, autoritario, paternalista, democrático y participativo.

1. *Liderazgo pasivo*. En este tipo de liderazgo (*laissez-faire*) el líder actúa poco o nada, esto es, deja a los integrantes del grupo librados a su propia suerte; no toma decisiones ni orienta. Los miembros del grupo comienzan a *trabajar por trabajar* y a *discutir por discutir*, sin objetivos claros y sin llegar, en esas condiciones, a conclusiones válidas. De esta forma, el grupo no desarrolla el espíritu de cooperación ni el de responsabilidad.

2. *Liderazgo autoritario*. Es aquél en que el líder, siempre con las mejores intenciones, da órdenes, dicta normas, impone criterios y es el único responsable de todos los trabajos. Así, los componentes del grupo comienzan a *manifestar hostilidad*, *descontento*, espíritu competitivo y desconfianza, *inhibiéndose*, además, su creatividad. Esta forma de liderazgo suele convertir a los miembros del grupo en seres muy dependientes; de modo general, los hace agresivos o apáticos.

3. *Liderazgo paternalista*. Aquí el líder es amable y cordial; permite la manifestación de las opiniones del grupo, pero al final son sus puntos de vista los que, *para bien de todos*, deben ser aceptados. El líder paternalista *influye* como protector y especialista. Los integrantes del grupo no se desenvuelven adecuadamente porque no tienen oportunidades *para* tomar decisiones ni para aprender a costa de sus propios errores.

¹² Cirigliano y Villaverde, *ob. cit.*, pág. 95.

4. *Liderazgo democrático.* Es aquel en que el líder confía en la capacidad del grupo, crea oportunidades para las discusiones, pide y toma en cuenta las opiniones de todos antes de que quede firme una resolución. La responsabilidad de los trabajos, de la disciplina y también de las evaluaciones, es distribuida entre todos. Los grupos orientados democráticamente son los que más se interesan por su trabajo. Sus relaciones interpersonales son mejores; existe mayor comunicación, menos hostilidad y más confianza.

5. *Liderazgo participativo.* Es aquel en que el líder procura *apagarse* o *desvanecerse* para que todos cooperen en un mismo pie de igualdad dentro del grupo. Viene a ser como una continuación del liderazgo democrático, después que el grupo ha madurado debidamente como para hacerse cargo de la iniciativa y la responsabilidad total de los trabajos. El líder, entonces, pasa a ser estimulador, una suerte de animador para que el grupo no cese de trabajar. Los miembros del grupo tienen participación total, propendiendo a un desenvolvimiento más satisfactorio de todos ellos. Se procura, pues, una creciente cohesión grupal, a fin de que todos sean líderes en función de las circunstancias, en un ambiente de total confianza mutua. Cada uno hace lo que puede para bien de todos y se empeña en la realización más efectiva de las tareas asignadas. Esta forma de liderazgo sólo es posible en grupos bien maduros y que hayan pasado antes por el liderazgo democrático. Es, pues, un punto de llegada y no de partida.

Por todo lo visto, el docente empeñado en orientar a los grupos de estudio debe ser un líder de sus educandos. No un líder pasivo, autoritario o paternalista, sino un conductor democrático y, cuando ello sea posible, participativo.

5. *El educando como miembro del grupo*

Al principio, el educando tiene dificultades para participar plenamente en un grupo de estudio; adopta esa actitud como medida de defensa, para no exponerse; pero poco a poco es preciso hacerla desaparecer, convenciendo al individuo de que el grupo puede y debe trabajar sin tensiones, ya que todos están dispuestos a auxiliarse mutuamente, en un clima de cooperación, de tolerancia y de respeto.

Es común advertir que el educando actúa en forma dual, como individuo y como miembro del grupo, lo que, por otra parte, es normal pues el grupo siempre ejerce influencia en el comportamiento de sus miembros. Esa dualidad, empero, debe ser atenuada poco a poco.

En las apreciaciones que el profesor formula acerca de los trabajos del grupo, figura la de orientar a los educandos hacia una serie de actitudes indispensables para mejorar el rendimiento, tales como:

1. Exponer sus ideas, cuando las tengan.
2. Cooperar en los trabajos, con buena voluntad y sentido de grupo.
3. No encarar las cuestiones desde su punto de vista personal, sino en función del grupo.
4. Evitar el desvío de los trabajos hacia caminos secundarios o ajenos a los mismos.
5. Evitar la actitud de querer figurar a toda costa, o hacer cuestión por no figurar.

6. Evitar las actitudes obstinadas, que tanto dificultan las discusiones y los trabajos.
7. Escuchar atentamente lo que se está exponiendo, a fin de poder responder objetivamente, siempre con el sentido de cooperar.
8. Evitar la formación de *grupitos* dentro del grupo, que tanto perjudican la marcha de los trabajos.
9. Evitar dictar órdenes o hablar sólo con deseos de imponerse.
10. Ser cordiales, tolerantes y comprensivos, principalmente cuando se produzcan discordancias.
11. Procurar ser puntuales y no faltar a las reuniones.
12. Concurrir a las reuniones aportando alguna contribución o pensar seriamente sobre el tema que va a ser tratado.
13. En casos de duda, esforzarse por comprender los puntos de vista de los colegas.
14. Evitar el uso de sofismas o alimentar disputas estériles y personalistas.
15. Tratar de mostrarse optimistas y confiados.

6. Normas generales para el estudio en grupo

Para ser eficientemente ejecutado, el estudio en grupo requiere algunos cuidados. Insertamos a continuación –adaptadas– algunas consideraciones que, al respecto, ofrecen Cirigliano y Villaverde:¹³

1. El estudio en grupo requiere que el docente posea un mínimo de conocimientos relativos a las bases teóricas de la dinámica de grupo, que permita comprender el desenvolvimiento de los trabajos y efectuar adaptaciones cuando fuesen necesarias.

2. Antes de aplicar cualquier modalidad del estudio en grupo, es bueno conocer su estructura, sus posibilidades y las dificultades de aplicación.

3. Las técnicas del estudio en grupo deben ser aplicadas con objetivos bien definidos y en circunstancias precisas, para que los alumnos no se “reúnan sin ton ni son”, sino para realizar una tarea que les permita progresar educativamente.

4. El estudio en grupo requiere un ambiente de cordialidad, tolerancia y comprensión, para que el grupo pueda usar de la máxima libertad en un trabajo común de cooperación. Para ello, es preciso que los alumnos trabajen en un clima que permita una sana informalidad, espontaneidad y confianza. Es necesario, también, que la participación sea franca y leal, sin apelar al uso de subterfugios o sofismas. En último análisis, el estudio en grupo tiende hacia un trabajo de cooperación en el cual todos se empeñen para que sean alcanzados los objetivos comunes, situándose en el camino de la verdad de los hechos. De ahí que todo el trabajo del grupo debe ser un esfuerzo en la búsqueda de la verdad.

5. Para que el estudio en grupo tenga sentido y alcance sus objetivos, es necesario que todos participen activamente en los trabajos.

6. Como resumen de las consideraciones anteriores, y recapitulando los objetivos del estudio en grupo, el docente debe tener como norte, durante los trabajos y a través de las apreciaciones de los mismos:

- a) desarrollar el sentimiento de grupo;
- b) enseñar a pensar reflexivamente;

¹³ Ob. cit., pág. 85.

- c) enseñar a escuchar de manera comprensiva, crítica y tolerante;
- d) desenvolver la capacidad de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creatividad;
- e) vencer temores e inhibiciones, atenuar tensiones con el fortalecimiento del sentimiento de seguridad;
- f) establecer y desenvolver una actitud positiva con relación a los colegas, a las tareas y al contenido de las mismas, a fin de que se logre la formación de un ciudadano que participe, que sea eficiente y optimista.

7. Evaluación del estudio en grupo

En el estudio en grupo se debe emplear la crítica, con el fin de perfeccionarlo; ello permitirá, también, observar el comportamiento de sus miembros y su progreso en los estudios.

Respecto del *perfeccionamiento de los trabajos*, puede utilizarse la siguiente ficha que habrán de llenar o responder todos los participantes de una sesión y sin colocar su nombre ni firma:

APRECIACIÓN DE UNA SESIÓN DE ESTUDIOS

Grupo
 Tarea
 Fecha de la sesión

1. ¿Cómo califica a la sesión, en su conjunto?
 Pésima - Regular - Buena - Muy Buena - Óptima
2. El plan de trabajo fue:
 Pésimo - Regular - Bueno - Muy Bueno - Óptimo
3. Los trabajos se desarrollaron:
 Insatisfactoriamente - Más o menos - Satisfactoriamente
4. ¿Cuáles fueron los puntos fuertes de la sesión?

5. ¿Cuáles fueron los puntos débiles de la sesión?

6. ¿Qué sugiere para mejorar los trabajos?

En cuanto al comportamiento de los miembros del grupo, individualmente, podrían utilizarse: *fichas de autoanálisis*, de apreciación de los miembros, que serían llenadas o respondidas por el coordinador del grupo o por el docente, *ficha de registro de participación durante una tarea*, y *ficha de participación durante un período lectivo*.

Insertamos una ficha de autoanálisis con relación al comportamiento dentro del grupo. Esta ficha se destina a *acelerar la toma de conciencia* del alumno en lo referente a su actuación en el grupo.

La ficha es una adaptación de la presentada por Michaelis ¹⁴ y que se presta admirablemente para llevar al alumno a reflexionar sobre su propio comportamiento dentro del grupo.

FICHA DE AUTOANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL EN EL GRUPO

Nombre
 Curso Año
 Grupo Fecha

SITUACIONES	Siempre	Gene- ral- mente	A veces	Nunca	No lo sé precisar
1. ¿Termino las tareas que me son confiadas?					
2. ¿Me esfuerzo por trabajar con todos mis compañeros?					
3. ¿Procuro comprender nuevas ideas que me son sugeridas por mis compañeros?					
4. ¿Procuro eludir los nuevos encargos que me encomienda el grupo?					
5. ¿Comparto mis conocimientos con los condiscípulos?					
6. ¿Ayudo a elaborar planes de trabajo?					
7. ¿Sigo los planes trazados por el grupo?					
8. ¿Trabajo satisfecho para el grupo?					
9. ¿Cedo cuando reconozco que no tengo razón?					
10. ¿Respeto el derecho de mis colegas?					
11. ¿Procuro explorar el trabajo de mis colegas?					
12. ¿Trato a todos con buenas maneras?					
13. ¿Pienso en las dificultades que pueden estar pasando mis compañeros?					
14. ¿Escucho con atención cuando se dirigen a mí?					
15. ¿Escucho con atención cuando se dirigen a los miembros de mi grupo con argumentos que interesan a todos?					
16. ¿Procuro cooperar en el grupo?					

¹⁴ Michaelis, John U., *Estudos Sociais para Crianças numa Democracia*. Rio de Janeiro, Editora Globo, pág. 447.

SITUACIONES	Generalmente					No lo sé precisar
	Siempre	A veces	Nunca			
17. ¿Devuelvo los materiales que se me prestan?						
18. ¿Agradezco la ayuda recibida?						
19. ¿Procuro trabajar sin perturbar a los otros?						
20. ¿Estoy dispuesto a prestar ayuda a mis colegas cuando ésta es necesaria?						

La ficha de apreciación de los miembros de un grupo –que debe ser llenada o respondida por el coordinador o por el profesor– puede ser la siguiente:

FICHA DE APRECIACIÓN

Grupo

Período de tiempo de observación

CARACTERÍSTICAS	ALUMNOS					
	Antonio B.	Daniel C.	José L.	Mario H.	Lucio F.	Juan S.
Amistoso						
Confiado						
Procura aprobación						
Procura apoyo						
Agresivo						
Adaptable						
Influyente						
Influenciable						
Negativista						
Optimista						
Cuestionador						
Cooperador						
Animador						
Activo						
Inhibidor						
Intolerante						
Indiferente						
Conciliador						
Tímido						

La ficha de participación, por alumno, a utilizar durante el transcurso de una tarea o estudio de una unidad, puede ser la siguiente:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo
.....

Alumno

Tarea

Período de trabajos

Reuniones		Colaboración	Comportamiento
Nº de orden	Fecha		
1			
2			
3			
.			
.			
.			

Con la misma finalidad, pero destinada a todos los alumnos del grupo, podría ser usada esta otra ficha:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo01000/0110011001/004/001/001001/BP/001/001000Bdaab94310c0306cdv438D.

Tarea

Período de trabajos

[illegible]

Podría utilizarse, asimismo, una ficha destinada a registrar la participación de un alumno en más de una tarea o durante un período lectivo. La ficha adoptaría la siguiente forma:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo
 Alumno
 Período

Tareas	Reuniones		Colaboración	Comportamiento	Observaciones
	Nº de orden	Fecha			

En cuanto a la nota (calificación) a ser atribuida a cada alumno con relación a los estudios de una unidad o tarea y al comportamiento manifestado durante esos trabajos, todo indica que el proceso más aconsejable es el siguiente:

1. El profesor realiza una prueba de verificación del aprendizaje basada en la unidad estudiada o en la tarea ejecutada.
2. El grupo, a su vez, atribuye una nota a sus miembros basándose en los datos de una ficha, que podría ser la siguiente:

FICHA DE EVALUACIÓN

Grupo
 Alumno
 Unidad considerada o tarea ejecutada
 Período de trabajos

Aspectos	Pesos (Weights)	Notas	Pesos por notas	Media ponderada
Asiduidad	1			
Participación	2			
Interés	2			
Colaboración efectiva	5			

10

10 =

3. Obtenidas ambas notas, se extrae la media aritmética de ellas resultando, entonces, la nota final que considerará para la promoción.

8. Esquema del método de estudio en grupo

1. CONCEPTO. El método de estudio en grupo consiste en el estudio de una unidad de programa o en la realización de una tarea cualquiera por dos o más alumnos, a fin de promover la sociabilidad, el espíritu de grupo y la capacidad de realizar un trabajo compartido con otras personas.

2. MODALIDAD DEL ESTUDIO EN GRUPO. El estudio en grupo puede desenvolverse a través de dos modalidades:

- a) que todos los grupos estudien el mismo tema o desenvuelvan la misma tarea;
- b) que cada grupo estudie parte de una unidad o ejecute parte de una tarea o desarrolle temas diferentes.

A) Cuando todos los grupos estudian el mismo tema se cumplirán los siguientes pasos:

- a) el profesor o maestro efectúa una presentación motivadora del tema, indicando las necesarias fuentes de información;
- b) elaboración de un calendario de trabajo por el docente o por los alumnos con la supervisión de aquél, para que los aspectos fundamentales del tema no sean omitidos;
- c) estudio del calendario dentro de cada grupo;
- d) presentación del estudio efectuado, ante toda la clase, por el relator de uno de los grupos, seguida de discusión;
- e) apreciación, por el profesor o maestro, del trabajo realizado;
- f) verificación del aprendizaje;
- g) rectificación del aprendizaje tomando como base las deficiencias comprobadas, y asistencia especial para los alumnos o grupo de alumnos que revelasen mayores carencias.

B) Cuando cada grupo estudia parte del tema se cumplirán los siguientes pasos:

- a) el profesor o maestro hace la presentación motivadora del tema, indicando las fuentes de información;
- b) el docente o los propios alumnos reparten entre los grupos la unidad en estudio;
- c) el docente, los grupos, o aquél y cada grupo, organizan el calendario de trabajo;
- d) los grupos estudian sus partes, con asistencia del profesor o maestro, siempre que ésta sea necesaria;
- e) la clase se reúne y el relator de cada grupo presenta el trabajo de su grupo, que es anotado por los demás;
- f) nueva separación de los grupos, que ahora se dedicarán a estudiar toda la materia, tarea facilitada por los esfuerzos ya desplegados por los otros grupos;
- g) los grupos vuelven a reunirse y, siguiendo el orden cronológico de las partes de la unidad, cada grupo presenta su parte, ahora acompañada de discusión;
- h) apreciación del profesor o maestro;
- i) verificación del aprendizaje;
- j) rectificación del aprendizaje y asistencia especial a los alumnos deficientes.

B) Algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo

A continuación presentamos algunos esquemas de métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo. Ellos son: socializado-individualizante, discusión, asamblea y panel.

1. Método socializado-individualizante

El método socializado-individualizante consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales, procurando, también, atender a las preferencias de los educandos.

El presente método puede presentar dos modalidades, siendo la primera más aplicable en los últimos años de la escuela primaria y en la escuela media, al paso que la segunda es más aplicable en la enseñanza superior.

Primera modalidad. Este método consta de seis pasos: presentación, organización de estudios, estudio propiamente dicho, discusión, verificación del aprendizaje e individualización.

1ª FASE. Presentación de la materia. El profesor, en esta primera fase, procura motivar a la clase, sondear sus conocimientos sobre el tema, presentándolo en sus líneas generales, con indicación de sus fuentes de consulta.

2ª FASE. Organización de estudios. El profesor, en esta segunda clase, elabora el plan de estudio formulando preguntas acerca del tema enfocado *explicándolo y profundizándolo*. Las cuestiones formuladas pueden ser estudiadas de las siguientes maneras:

1. *Por estudio individual:* todos los alumnos estudian, separadamente, las mismas cuestiones.
2. *Por grupo:* todos los grupos estudian las mismas cuestiones.
3. *Por grupo:* cada grupo estudia diferentes cuestiones.

El profesor determina una de las tres formas de estudio, según el tema y las conveniencias educacionales. Es preciso, no obstante, que estas tres formas se revisen durante el año.

3ª FASE. Estudio propiamente dicho. Los alumnos o los grupos se ponen a trabajar en las tareas que les son confiadas. El local de estudio puede ser, según las conveniencias y posibilidades que ofrezca: la sala de clase, talleres escolares, fuera de la escuela, en el hogar, etc.

4ª FASE. Discusión. Una vez terminados los estudios, toda la clase se reúne para discutir los resultados de sus esfuerzos. Esta discusión se puede organizar de tres maneras, en consonancia con la forma como se llevan a cabo los estudios: individualmente o por grupo.

1. *Si los estudios se desarrollan individualmente:* el profesor escoge, por sorteo, un alumno, que será el *relator* del tema estudiado. A medida que el asunto va siendo expuesto, se establece una discusión con la clase, surgiendo de ahí rectificaciones, ampliaciones, etc. Las partes en que todos estuviesen de acuerdo se van asentando en el encerado (pizarrón) para que todos las copien. Aquí cabe una

sugestión: en el caso de que el alumno sorteado como *relator* no lograra una presentación satisfactoria del tema porque *no estudió*, se le pone la nota 0 (cero); en el caso de que no sepa bien porque *no aprendió* y dé muestras de que en efecto estudió, no recibirá nota alguna, del mismo modo que no la recibirá en el caso de que sepa bien su tema.

2. Si los estudios se desarrollasen en grupos y todos ellos estudiaran las mismas cuestiones: el profesor sortea un alumno para escoger el relator que representara a un grupo de estudio, repitiéndose todo lo que fue dicho con relación al ítem anterior: mientras tanto, si el alumno sorteado diera muestras de que no estudió todo su grupo recibirá la nota 0 (cero).
3. Si los estudios se desarrollaran en grupo y cada uno de ellos estudiase cuestiones diferentes: en este caso, el profesor sortea un representante de cada grupo para relatores. Cada *relator* presenta las cuestiones de su grupo, en torno de las cuales se va a establecer la discusión. Los alumnos van anotando las cuestiones superadas y tenidas como ciertas, principalmente las estudiadas por otros grupos. La sugestión de apelar a la nota 0 (cero) aplicase también en este tercer caso. Es probable que en las discusiones desarrolladas en los tres casos surjan dudas y opiniones contradictorias que no pueden ser aclaradas. En esta emergencia el profesor podrá organizar *investigaciones* (para las dudas) y *debates* (para las opiniones divergentes) con los alumnos más interesados, fijando fechas para la presentación de las primeras (investigaciones) y la realización de los segundos (debates).

5ª FASE *Verificación del aprendizaje*. Después de las cuatro fases anteriores, se supone que los alumnos hayan aprendido el asunto estudiado, razón por la cual es indicada la verificación del aprendizaje para *recibir nota*, a fin de atender al régimen de notas para la promoción, estipulado por ley.

6ª FASE *Individualización*. Esta fase es consecuencia de la anterior y procura atender, en la medida de lo posible, las *diferencias individuales*. Después de la verificación del aprendizaje, pueden ser individualizados dos grupos de alumnos: a) los que obtienen resultados satisfactorios, pero no se interesan mucho por la materia, y b) los que no han rendido satisfactoriamente. Estos tipos de resultados pueden dar margen a tres orientaciones distintas:

1. *Orientación hacia actividades preferenciales*, destinadas a los alumnos que salgan bien y que no manifiesten mayor interés por la disciplina. Éstos tendrán libertad para dedicarse, por un tiempo determinado, a actividades de su preferencia.
2. *Orientación para la ampliación del aprendizaje*, destinada a los alumnos que salgan bien y que revelen interés por la materia. Éstos recibirán tareas capaces de ampliar los conocimientos del asunto tratado.
3. *Orientación para la rectificación del aprendizaje*, destinada a los alumnos que no consigan los índices mínimos de eficiencia en la materia; deberán rever el asunto, con asistencia del profesor.

*Segunda modalidad.*¹⁶ Ofrecemos a continuación el esquema del método de

¹⁶ Nérici, I.G., *Uma Técnica de Ensino*, en "Revista da Universidade Católica de Campinas", pág. 54.

enseñanza, un tanto semejante al primero, destinado a los últimos años del colegio y, asimismo, a la enseñanza superior, orientado a conducir al educando hacia la reflexión y la participación, teniendo en cuenta las formas de *trabajo individual* y *en grupo*, y procurando atender, asimismo, a las *diferencias individuales*.

Es un método que da importancia al trabajo del educando –ya aislado, ya en grupo– puesto que su participación se hace presente desde el planeamiento de los estudios.

El método comprende siete fases, que son las siguientes: presentación informal, planeamiento, estudio sistemático, presentación y discusión, elaboración personal, verificación del aprendizaje e individualización.

1º Fase de la presentación informal

Esta fase aspira a conducir al alumno a tener *vivencias* del asunto a estudiarse, haciéndole sentir la realidad, sopesando las dificultades y reconociendo los conocimientos y deficiencias personales con relación al mismo.

De inmediato, el alumno es llevado a formular cuestiones o a evaluar dificultades que, resueltas, harían más comprensible el asunto o proporcionarían datos para una mayor eficiencia de la acción sobre los hechos estudiados. Esta fase puede ser también aprovechada para llevar al alumno a realizar observaciones o experiencias al margen de la clase y para una mejor formulación de las cuestiones de estudio.

Esta es la fase en la cual el profesor, de una manera viva, interesante y asistemática, puede llevar a los alumnos a *sentir* el asunto que será estudiado, realizando un trabajo de motivación auténtica.

Para una mejor orientación del profesor, hacia el final de esta fase podrían ser aplicados tests de sondeo, cuyos resultados ayudarían a la realización de la segunda fase, que es de planeamiento.

2º Fase de planeamiento

En esta fase, profesor y alumnos tipifican las dudas más importantes y planean su solución; seleccionan fuentes de consulta en general (tratados, enciclopedias, diccionarios, diarios, revistas especializadas, personas que puedan dar informes, museos, bibliotecas, fábricas, lugares geográficos, instituciones sociales y culturales, etc.):

1. Organización del plan de trabajo mediante esquemas de estudios individuales y en grupo, con base en las dudas formuladas.
2. Selección de fuentes de consulta.

3º Fase de estudio sistemático

En esta fase, los alumnos comienzan a estudiar sistemáticamente el asunto, según los planes fijados. Como sugerición, podría ser indicado, al comienzo, un estudio individual, para la aprehensión de los elementos básicos del asunto de modo que pueda desarrollarse, de inmediato, un estudio en grupo, con profundización de las cuestiones.

4° Fase de la presentación y discusión

Después del estudio en grupo se escoge, entre los relatores de los diversos grupos, el que debe presentar la materia estudiada que servirá de base para la discusión.

De ese análisis es posible, a semejanza del método anterior, que surjan necesidades de *investigación* para dirimir dudas; y de discusiones, a fin de que se reduzcan las posiciones encontradas en materia de ideas, valores y conceptos.

5° Fase de la elaboración personal

Con los datos recogidos en las dos fases anteriores: estudio individual, en grupo, discusión, posibles investigaciones y debates, los alumnos serán orientados hacia un trabajo personal, en el cual expresen por escrito sus puntos de vista o sus respectivas posiciones frente al asunto estudiado. Se trata de establecer, de ese modo, una toma de posición personal con relación al tema estudiado.

6° Fase de la verificación del aprendizaje

Después de la fase de la elaboración personal, se puede pensar en un trabajo de verificación del aprendizaje que cubra todas las partes esenciales del tema enfocado.

7° Fase de la individualización

Esta fase repite en un todo la sexta fase del método anteriormente presentado.

2. Método de la discusión

El método de la discusión consiste en orientar a la clase para que ella realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o de un tema.

El presente método hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación.

El método se desenvuelve en base a un coordinador, un secretario y los demás componentes de la clase.

El coordinador puede ser el docente o también un alumno indicado por el profesor, el maestro o la propia clase. Su función consiste en proponer las cuestiones que serán discutidas acerca de un tema anteriormente estudiado; procurar que todos participen, reorientar los trabajos cuando éstos caigan en *punto muerto*, no permitir que se desvirtúen los trabajos y ayudar al secretario a tomar anotaciones, que pueden estar consignadas en el pizarrón o no estarlo.

El secretario anota en un papel o en el pizarrón, según las exigencias y las circunstancias, los hechos más significativos de la discusión, como ser: opiniones, puntos de vista discordantes, conclusiones, etc.

Los demás miembros de la clase, para participar adecuada y provechosamente de una discusión, deben saber oír, ser tolerantes, ser objetivos y pensar antes de hablar.

El método de la discusión puede tener el siguiente desenvolvimiento:

a) el profesor indica el tema de estudio y la respectiva bibliografía a la clase y establece un plazo para la realización de la tarea. Determina también si él va a actuar como coordinador o si un alumno ejercerá esa función. El profesor preparará un proyecto o interrogatorio de cuestiones referidas al tema en estudio. En el caso de que el coordinador sea un alumno, esas cuestiones serán elaboradas por ambos;

b) los alumnos estudiarán, individualmente o en grupo, dentro del propio horario de clase o fuera de éste. Siempre que hubiese necesidad podrán consultar al profesor o maestro, que estará a disposición de la clase, con el carácter de asesor;

c) en un día establecido, el coordinador, tomando como base el temario o plan previamente elaborado, promoverá una discusión en clase, teniendo como tema central la presentación, ítem por ítem, del mencionado temario. Los resultados obtenidos en la discusión por la clase serán consignados en el pizarrón por el secretario y anotados por todos;

d) finalizada la discusión, el docente efectuará una apreciación de los trabajos confiriendo prioridad a las conclusiones alcanzadas y, después, con referencia a la actuación o comportamiento de los alumnos;

e) la prueba de verificación del aprendizaje acerca de un tema estudiado tendrá lugar en fecha previamente establecida. De acuerdo con los resultados de esa verificación, podrá existir una rectificación del aprendizaje. Posteriormente, se efectuarán las indicaciones relativas a otro tema o unidad para su estudio.

3. Método de asamblea

El método de la asamblea consiste en hacer que los alumnos estudien un tema y lo discutan en clase, como si ésta fuese un cuerpo colegiado gubernamental. Este método es más aplicable en el estudio de temas controvertidos o que pueden provocar diferentes interpretaciones. Requiere, para su funcionamiento, un presidente, dos oradores como mínimo, un secretario y los restantes componentes de la clase.

El presidente de la asamblea debe ser un alumno elegido por sus compañeros. Inicialmente, la presidencia puede ser ejercida por el profesor hasta tanto la clase domine la técnica pero, cuanto antes, este puesto debe ser ejercido por un alumno. El presidente debe ser electo para un determinado número de sesiones y no para todas, de suerte que existan oportunidades para que sean varios los alumnos que se ejerciten en la presidencia.

La función del presidente estriba en hacer funcionar la asamblea, concediendo la palabra a los oradores inscriptos, regulando el debate de éstos con el resto del grupo y orientando las anotaciones del secretario.

La función de los oradores –casi siempre dos– es la de estar uno en favor y otro en contra de determinada tesis o, además, de presentar puntos de vista diferentes sobre un mismo tema. Los oradores, con posterioridad a sus exposiciones, discutirán con el resto de la clase, aclarando, reforzando o refutando argumentos, aceptando objeciones, etc. Los oradores pueden inscribirse espontáneamente cuando el tema sea estudiado individualmente o pueden ser indicados por sus colegas cuando dicho estudio se efectúe en grupo.

La función del secretario consiste en registrar en el pizarrón (encerado) las

síntesis hechas por el presidente y que se refieran a los temas que son tratados por los oradores y quienes dialogan con ellos. Dichas síntesis pueden ser argumentaciones, conclusiones provisionales o definitivas.

La función del resto de la clase es la de escuchar atentamente a los oradores y, después de sus respectivas exposiciones, dialogar conscientemente con ellos. Las conclusiones provisionales –formuladas al final– se someterán a votación y podrán ser aprobadas o rechazadas por el alumnado.

Es función del profesor o maestro sugerir temas de estudio para ser presentados y discutidos en la asamblea; estos temas deben ser actuales y de interés general. Es su función, también, la de preparar el espíritu de los alumnos para las discusiones y debates, evidenciando la necesidad de reflexión acerca de las actitudes obstinadas o emocionales y de prejuicio.

El método de la asamblea puede desenvolverse de la siguiente manera:

1. El profesor o maestro indica, siempre que sea posible y de común acuerdo con los alumnos y con la cooperación de ellos, un tema de estudio que será presentado en la asamblea.

2. Indica bibliografía y otras fuentes de consulta; establece si el estudio será individual o grupal, y establece la fecha de la asamblea.

3. Encamina la votación para la elección del presidente, de los oradores y del secretario. Los alumnos elegidos, junto con el estudio del tema, se preparan también para sus funciones en la asamblea.

4. Los alumnos estudian, en el horario de clase o fuera de él, de acuerdo con las circunstancias y el tiempo disponible.

5. En un día determinado, se lleva a cabo la asamblea:

- a) el presidente abre la sesión, expone los motivos de la misma, indica las normas de trabajo y presenta a los oradores;
- b) concede la palabra a uno de ellos y, seguidamente, al otro;
- c) terminadas las exposiciones, de uno por vez, se pasa a discutir con el resto del grupo. Es probable que las discusiones surjan, también, provocadas por argumentaciones del resto de los componentes de la clase;
- d) el presidente sintetiza los argumentos y las conclusiones provisionales, que son consignados en el pizarrón por el secretario;
- e) terminadas las discusiones, el presidente se refiere a las conclusiones provisionales, que deben ser sometidas a la votación de la clase;
- f) se procede a la votación, de la cual surgirán las conclusiones finales;
- g) después de la votación, el profesor o maestro hará una apreciación de los trabajos refiriéndose a las conclusiones y a la actuación de la clase;
- h) si el tema fuese de interés programático para el docente, podrá efectuarse una prueba de verificación del aprendizaje.

4. Método del panel

El método del panel consiste en la reunión de varias personas especialistas o bien informadas acerca de determinado asunto y que van a exponer sus ideas delante de un auditorio, de manera informal, patrocinando puntos de vista divergentes, pero sin actitud polémica.

El panel consta de un coordinador, los componentes del panel y el auditorio.

El coordinador es casi siempre el profesor o maestro, pero nada impide que pueda serlo un alumno. Su función es la de coordinar los trabajos y hacer que los objetivos del panel no sean desvirtuados. Durante los trabajos, el coordinador no debe exponer sus puntos de vista, sino que debe escuchar a todos e instarlos a que se expresen con claridad y en orden.

Los componentes del panel pueden ser especialistas invitados, profesores de la escuela o alumnos debidamente preparados para esta función.

El auditorio está formado por el resto de los alumnos y otras personas interesadas en el tema que será tratado.

El método del panel puede presentar muchas modalidades, empero nos limitaremos a exponer en qué consiste el panel simple, el panel con alternativa y el panel con interrogadores.

I. Panel simple

El panel simple consta de coordinador, componentes del panel y auditorio. Puede tener el siguiente desenvolvimiento:

1. El coordinador abre la sesión, presenta a los componentes del panel, justifica la realización de los trabajos e indica las normas de acción.

2. Seguidamente, propone una cuestión a los componentes del panel para que la discutan. Éstos, de uno por vez, exponen sus puntos de vista al respecto, los cuales, sintetizados, van a constituir las *conclusiones parciales*.

3. Terminada la fase de contribución de los componentes del panel, el coordinador pide la cooperación del auditorio. Éste pregunta a los componentes del panel, solicitando aclaraciones, rebatiendo argumentos y emitiendo, a su vez, nuevos conceptos o conclusiones que serán incorporados a los ya alcanzados.

4. De inmediato, el coordinador presenta, de una en una, las *conclusiones parciales* que serán discutidas por todos. Las aceptadas contribuirán a formar las *conclusiones finales* del panel.

5. El coordinador o el profesor o maestro, efectuará –al final– una apreciación de los trabajos en cuanto al contenido y comportamiento o actuación de la clase.

6. Si el tema del panel fuese un asunto del programa, el profesor o maestro podrá hacer una futura prueba de verificación del aprendizaje, respecto del mismo.

II. Panel simple con alternativa

Esta modalidad de panel se aplica con mayor predicamento en clases poco numerosas. Consiste en dividir la clase en dos, tres o cuatro grupos que se alternan en la apreciación de las mismas cuestiones. Mientras un grupo expresa sus opiniones, los otros permanecen en calidad de espectadores.

A los efectos de la ejemplificación, supóngase a la clase dividida en dos grupos. El desenvolvimiento sería el siguiente:

1. El profesor o maestro orienta a la clase para el estudio de un tema.

2. En una fecha establecida, se procede a integrar el panel, comenzándose por dividir a la clase en dos grupos, A y B.

3. El grupo A es el que, inicialmente, va a constituirse en panel, quedando el grupo B como observador. El procedimiento es, ahora, similar al del *panel simple*.

4. Cuando el grupo A termina de emitir sus puntos de vista, es sustituido como componente del panel por el grupo B, pasando el grupo anterior a cumplir funciones de observador.

5. Después que el grupo B termina la emisión de sus conceptos o de sus *conclusiones parciales*, el coordinador cumplirá un solo papel, aunando, de acuerdo con sus equivalencias, las conclusiones de los dos grupos.

6. A renglón seguido, el coordinador presenta, de a una por vez, esas conclusiones a los efectos de una discusión general de la cual van a surgir las *conclusiones finales* del panel.

7. Para terminar, el profesor o maestro formula una apreciación de los trabajos, refiriéndose a su contenido y al comportamiento de la clase.

8. Si el tema tratado correspondiese al programa de una asignatura del profesor, éste podrá conformar una prueba de verificación del aprendizaje referida al panel.

III Panel con interrogadores

Esta modalidad de panel consta de coordinador, integrantes del panel, interrogadores y auditorio. Los interrogadores pueden ser de 3 a 6 y propondrán, en lugar del coordinador, las cuestiones que serán discutidas por los integrantes del panel.

Los integrantes del panel podrán ser personas que no pertenezcan a la clase e invitados especialmente para ese cometido; podrán ser, también, alumnos convenientemente preparados para esta función.

Los interrogadores serán alumnos, representantes de grupos de estudio, o educandos indicados por sus condiscípulos.

Las cuestiones a presentar serán elaboradas por los grupos de alumnos, que organizarán, además, un temario de presentación de las mismas, orgánica y lógicamente estructurado.

El desarrollo de esta modalidad de panel puede ser el que sigue:

1. El profesor o maestro presenta un tema para su estudio, indicando bibliografía y otras fuentes de consulta.

2. De inmediato se decide si los componentes del panel serán invitados especiales o si estará constituido por los propios alumnos. Esto se hace mediante directivas del docente o por votación de la clase.

3. El tema pasa a ser estudiado a la vez que se organizan las cuestiones que serán propuestas a los componentes del panel.

4. En la fecha establecida se efectúa el panel. El coordinador abre la sesión y presenta el tema a ser tratado junto con los componentes del panel y los interrogadores. Asimismo, indica las normas a seguir durante las tareas.

5. Los interrogadores, uno por uno, en orden y orgánicamente, van presentando sus cuestiones, que serán discutidas por los componentes del panel.

6. Durante las tareas, los interrogadores podrán recibir sugerencias del auditorio para formular otras preguntas que serán presentadas a los componentes del panel.

7. Terminadas las preguntas y las respectivas discusiones, el coordinador preguntará al auditorio si tiene alguna otra pregunta que formular.

8. Seguidamente, concederá a cada miembro del panel el tiempo necesario para que

haga una síntesis de sus ideas o dé algunas explicaciones que considere indispensables.

9. Para finalizar, el profesor efectuará una apreciación de los trabajos cumplidos de acuerdo con la manera ya indicada.

10. Si el tema tratado estuviese incluido en el programa de la asignatura que dicta el profesor, éste podrá concretar una prueba de verificación del aprendizaje.

IX. Técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza son muchas y pueden variar de manera extraordinaria, según la disciplina, las circunstancias y los objetivos que se tengan en vista.

Es preciso aclarar que no se puede hablar en términos de técnicas viejas o nuevas, anticuadas o actuales. Todas ellas son válidas, desde que pueden ser aplicadas de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del alumno. La validez de la técnica estriba, pues, en la manera, en el espíritu que la impregna cuando se la utiliza.

Las técnicas más corrientes son las que se enumeran a continuación:

1, técnica expositiva; 2, técnica del dictado; 3, técnica biográfica; 4, técnica exegetica; 5, técnica cronológica; 6, técnica de los círculos concéntricos; 7, técnica de las efemérides; 8, técnica de interrogatorio; 9, técnica de la argumentación; 10, técnica del diálogo; 11, técnica catequística; 12, técnica de la discusión; 13, técnica del debate; 14, técnica del seminario; 15, técnica del estudio de casos; 16, técnica de enseñanza de lenguas; 17, técnica de problemas; 18, técnica de la demostración; 19, técnica de la experiencia; 20, técnica de la investigación; 21, técnica del redescubrimiento; 22, técnica del estudio dirigido; 23, técnica de la tarea dirigida; 24, técnica del estudio supervisado.

1. Técnica expositiva

Esta técnica tiene amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas y en todos los niveles. Consiste en la exposición oral, por parte del profesor, del asunto de la clase. Es la técnica más usada en nuestras escuelas.

El uso no adecuado de la técnica expositiva representa una gran rémora para la enseñanza, especialmente cuando existe, por parte del alumno, la obligación de tomar nota de todas las palabras del profesor, a fin de repetirlas en ocasión de verificarse el aprendizaje para que la materia sea aprobada. El régimen de estudio, en este caso, pasa a ser el siguiente: *tomar apuntes y saber de memoria todo lo que dice el profesor*. De ese modo, la enseñanza se reduce a un puro y simple *verbalismo* acompañado de *memorización*.

Otro inconveniente de la exposición es el utilizarla en forma dogmática, cuando sólo prevalece *lo que dice el profesor*.

La exposición debe ser necesariamente adoptada como técnica, pero de manera activa, que estimule la participación del alumno en los trabajos de la clase, de suerte que la clase no se reduzca a un interminable monólogo. Hay profesores que hacen del monólogo auténticos discursos, con gesticulaciones y arrebatos de oratoria.

En la exposición, entre otros recursos, el profesor debe destacar las partes

más importantes, con inflexiones de voz que realcen lo que está siendo expuesto. No sólo la inflexión, sino también consignará, en el encerado, lo que va siendo motivo de su exposición, que debe constar de las siguientes partes:

1. Presentación del asunto.
2. Desarrollo, en partes lógicas.
3. Síntesis de lo expuesto.
4. Inferencia de conclusiones o formulación de críticas cuando fuese necesario.

La exposición requiere una buena motivación para atraer la atención de los alumnos. Debe ser evitada la forma opiativa de exposición, esto es, la exposición que va defendiendo o atacando la tesis que se está presentando. Cualquier tesis debe ser presentada con el máximo de fidelidad al pensamiento o a la intención original. Después de esta fidedigna presentación se podrá, sí, efectuar la crítica, con la cooperación de la clase.

Por las posibilidades de síntesis que ofrece, la exposición representa una economía de tiempo y de esfuerzos en la presentación de un asunto. Es, asimismo, óptima auxiliar en la organización y orientación de los planes de trabajo de los alumnos. El profesor debe dar oportunidad para que los alumnos hagan también sus exposiciones, ya que esto favorece el desenvolvimiento del autodomínio y disciplina el razonamiento y el lenguaje, puesto que exige continuidad y organicidad en lo que se está exponiendo.

He aquí las situaciones que mejor se prestan para exposiciones por parte del alumno:

1. Descripción de observaciones personales o en laboratorios, visitas, excursiones, o en conferencias o síntesis de asuntos estudiados.
2. Asunción y expresión de puntos de vista propios.
3. Relato de lecturas efectuadas.
4. Recapitulaciones, etcétera.

El éxito en la exposición del profesor depende, muchas veces, de la manera como se desempeña éste en clase. El profesor no debe quedarse de pie o sentado todo el tiempo, ni tampoco moverse aparatosamente o volverse continuamente hacia un solo sector de la clase. Conviene moverse adecuadamente, con calma y de modo que alcance a cubrir con su presencia toda la clase. No debe dejar de ir consignando en el encerado los elementos esenciales de la exposición, de modo que se vaya registrando todo el temario desarrollado oralmente.

La exposición oral no debe ser demasiado prolongada; debe sufrir constantes interrupciones a fin de interpolar otros recursos didácticos. No debe sobrepasar un máximo de 10 minutos sin que haya sido efectuado un pequeño interrogatorio, presentación de material didáctico o consignación de esquemas en el encerado.

Los estudios experimentales revelan lo siguiente:

1. La técnica expositiva no debe ser empleada en el jardín de infantes.

2. En la escuela primaria no debe irse más allá de la siguiente duración:
 - a) 1° y 2° grados, de 3 a 5 minutos;
 - b) 3° y 4° grados, de 5 a 8 minutos;
3. En la escuela media no debe sobrepasarse la siguiente duración:
 - a) 1° y 2° años, de 5 a 10 minutos;
 - b) 3° y 4° años, de 10 a 15 minutos;
 - c) colegio, de 10 a 20 minutos.

No está de más repetir: en la exposición se deben intercalar interrogatorios que constituyan una invitación a la reflexión, anotaciones en el encerado, presentación de material didáctico, revisiones hechas por los alumnos, etc. La exposición debe ser conducida de modo que provoque las preguntas de los alumnos. Debe prestarse a suministrar datos para que los alumnos los relacionen entre sí, favoreciendo, de este modo, la *reflexión*.

Resulta fácil percibir que el empleo de la exposición requiere meticulosa preparación para que no sea pesada y mantenga a los alumnos en la pasividad. A ese respecto se hacen necesarias algunas recomendaciones:

1. No exponer más de lo necesario, para no caer en prolongaciones inocuas o formas retóricas vacías de contenido.
2. No utilizar, en un curso, únicamente la técnica expositiva.
3. Integrarla con otros recursos, especialmente proyecciones e interrogatorios.
4. Usar un tono de voz adecuado, para que capte mejor la atención de los oyentes; sin exceso de volumen, ni tampoco demasiado bajo.
5. Hablar con un ritmo también adecuado para que la exposición no resulte ni lenta ni rápida en demasía.
6. Pronunciar claramente las palabras y de manera correcta, para no dificultar la comprensión de lo que se quiere decir, como así también evitar *floreos* o utilizar expresiones sin sentido, que son una auténtica invitación al desinterés.

2. Técnica del dictado

Aunque pedagógicamente superada, la técnica del dictado se sigue usando en las escuelas. El dictado consiste en que el profesor hable pausadamente en tanto los alumnos van tomando nota de lo que éste dice. El profesor puede leer un texto o estar organizando el dictado sobre la marcha. El dictado constituye, sin duda, una marcada pérdida de tiempo, ya que mientras el alumno escribe no puede reflexionar sobre lo que registra en sus notas. Después del dictado no hay oportunidad para *reflexiones*, ya que se impone *memorizar el tema* que será tomado en ocasión de las tareas de verificación de lo aprendido.

No hay duda de que pueden hacerse pequeños dictados seguidos de oportunos comentarios, para que tenga sentido lo que fue anotado.

Hay profesores que dicen no dictar sus clases, pero hablan en forma tan pausada que los alumnos van tomando nota de todo, habida cuenta de que las pruebas de verificación serán, fatalmente, la repetición de lo que el profesor dijo.

Otros profesores practican el dictado. Y lo hacen con tal velocidad que da

pena ver a los alumnos sometidos a ese ritmo que, al final de la clase, los deja prácticamente extenuados.

3. Técnica biográfica

Esta técnica consiste en exponer los hechos o problemas a través del relato de las vidas que participan en ellos o que contribuyen para su estudio. Su empleo es más común en la enseñanza de la historia, de la filosofía y de la literatura, pero nada impide, sin embargo, que pueda ser empleado en la enseñanza de otras disciplinas.

Así, son presentadas las biografías de las principales figuras relacionadas con los asuntos de los programas y a través de ellas se van desarrollando los estudios.

La biografía no debe ser demasiado particularizada. Debe atenerse a las líneas principales de la vida y del pensamiento del biografiado, pudiendo ser relatados aspectos anecdóticos que actúen como refuerzo de la motivación.

El profesor puede encomendar, como tarea o estudio dirigido, la realización de pequeñas biografías de las principales figuras mencionadas con el estudio de determinado asunto, para las cuales no habrá oportunidad de tratar en clase.

Para la ejecución de estos trabajos es preciso:

1. Que haya indicación bibliográfica precisa y accesible.
2. Que sea elaborado un reglamento, con la cooperación de los alumnos, a fin de que el trabajo no se disperse.
3. Que no se conceda un plazo excesivamente largo para la entrega de los trabajos.

Es aconsejable, como motivación e ilustración, que al tratar un personaje se traiga a la clase algo que se refiera al mismo, tal como obras, retratos, estampas, etc.

Es muy importante, para una mejor comprensión del pensamiento y de la conducta del biografiado, resaltar, así sea en forma sumaria, las condiciones socioculturales de su época.

El profesor, siempre que sea posible, debe relatar la vida de los que construyeron la cultura, realzando los esfuerzos y la seriedad con que se afanaron en el trabajo que culminó por beneficiar a todos.

4. Técnica exegética

La técnica exegética consiste en la lectura comentada de textos relacionados con el asunto en estudio. La aplicación de esta técnica requiere la consulta de obras de autores, tratados o, por lo menos, compendios que contengan trozos escogidos de diversos autores, sobre el asunto estudiado. Esta técnica puede, asimismo, recibir la denominación de *lectura comentada*.

La técnica exegética tiende a aprehender, con precisión, lo que un texto pretende comunicar y que se encuentra, muchas veces, encubierto por la

difícultad de interpretación o en las entrelíneas del mismo. Se presta para el estudio del *fondo* y de la *forma*, el *qué* y el *cómo* ha sido elaborado un texto.

Su finalidad consiste en acostumbrar a leer las obras representativas de un autor, de un tema o de una disciplina.

Itinerario posible de la técnica exegética:

1. El profesor realza la importancia de la obra, del autor y del texto a examinarse.
2. Se puede indicar un trozo significativo para que cada alumno estudie, analice e interprete.
3. Explicación de las palabras, frases o trozos dudosos.
4. Interpretación del texto.
5. Fuentes que hayan influido sobre el autor.

La técnica exegética o de la lectura comentada puede tener aplicación prácticamente en todas las disciplinas.

La lectura puede ser hecha por el profesor, acompañada por los alumnos. De vez en cuando el profesor suspende la lectura para hacer comentarios sobre el texto. La lectura puede ser llevada a cabo, también, por el profesor, quien, de acuerdo con las novedades del texto, la suspende para solieitar o suministrar datos aclaratorios.

Al buen compendio le corresponde, con relación a cada asunto, suministrar trozos de autores prestigiosos para su lectura y la posible exégesis.

Esta práctica, aparentemente fácil y cómoda de aplicar, es de difícil ejecución, ya que puede derivar en la monotonía y, consecuentemente, en el desinterés de los alumnos. Requiere, por eso, vivacidad y cultura por parte del profesor. Para que se obtengan mejores resultados y más participación de la clase, los alumnos, antes de la clase, deben haber leído y estudiado —en la medida de lo posible— los textos que serán objeto de análisis.

El encerado, las revisiones, los interrogatorios y el material didáctico no deben olvidarse cuando se aplica la técnica exegética. Es necesario, para esto, que el profesor prepare de manera conveniente su clase, principalmente en lo que concierne al conocimiento adecuado de los textos escogidos para el estudio.

La técnica exegética puede dar excelentes resultados si el profesor sabe dar vida al trabajo y no hace de ella un medio para pasar con menos fatiga la clase, es decir, con un alumno leyendo y los demás acompañando la lectura.

5. Técnica cronológica

Esta técnica consiste en presentar o desenvolver los hechos en el orden y la secuencia de su aparición en el tiempo. Si bien se la emplea en mayor grado para la enseñanza de la historia, puede ser utilizada también en la enseñanza de otras disciplinas, puesto que el hecho estudiado puede ser considerado desde el punto de vista de la evolución cronológica, a partir de su aparición y hasta llegar a nuestros días.

La técnica cronológica puede, también, recibir el nombre de *genética*, dado

que un problema o asunto puede enfocarse desde su origen hasta la actualidad, esto es, hasta su estado actual.

Esta técnica puede ser, asimismo, *progresiva* o *regresiva*. *Progresiva*, cuando los hechos son abordados partiendo desde el pasado hasta llegar al presente, en orden sucesivo; *regresiva*, cuando esos mismos hechos son presentados partiendo desde el presente y siguiendo los mismos pasos, en sentido inverso, hacia el pasado. La presente técnica, bien empleada, puede conducir al educando a la noción de evolución en todos los hechos, acontecimientos o fenómenos sobre los cuales el presente se asienta en el pasado y el futuro en el presente.

6. Técnica de los círculos concéntricos

Ésta es una técnica interesante, presentada específicamente en el estudio de la historia, pero que puede ser perfectamente aplicada a las demás disciplinas.

Consiste en examinar diversas veces toda la esfera de un asunto o de una disciplina y, en cada vez, ampliar y profundizar el estudio anterior.

Se ofrece así, primeramente, una visión general del problema. De inmediato, el estudio más atento de sus características importantes. Después, la profundización en los detalles más significativos.

Además, para el estudio de la historia existe la *técnica de los grupos*, debida a Haupt, que partió de la convicción de que la historia sigue la evolución de la humanidad y ésta, en su desarrollo, habría pasado por cinco fases distintas que sugerirían el estudio de la historia, también en cinco grupos: 1, *círculo doméstico*; 2, *organización social*; 3, *organización política*; 4, *vida religiosa*; 5, *arte y ciencia*.

Pero lo esencial de la técnica de los círculos concéntricos consiste en estudiar un tema, inicialmente de manera superficial, realizando después un nuevo enfoque del asunto profundizándolo con mayores detalles y referencias.

7. Técnica de las efemérides

La técnica de las efemérides puede ser aplicada en la enseñanza de todas las disciplinas.

Se basa en el estudio de personalidades, acontecimientos o fechas significativas, en correlación con el calendario. El profesor, en su planeamiento, puede prever las fechas más importantes del año con relación a su materia (aniversarios, centenarios, etc.). Se puede aprovechar, como pretexto para la aplicación de la técnica de las efemérides, la realización de congresos nacionales o internacionales, fallecimientos de especialistas en la disciplina, etc.

Las efemérides pueden ser aprovechadas también para tareas, encomendando a los alumnos pequeñas biografías o el estudio de determinados asuntos relacionados con esas fechas. Otra ventaja que pueden proporcionar las efemérides es la realización, en la escuela, de "semanas conmemorativas", con fijación de carteles, frases célebres, retratos, exposición de obras y, asimismo,

reuniones en los "centros de estudios", todo con referencia a las fechas en cuestión.

Esta técnica, claro está, no se presta para una aplicación sistemática y continua. Su aplicación queda adscripta al "calendario significativo" de cada disciplina.

8. Técnica del interrogatorio

Hay una técnica de enseñanza que debe merecer la atención del profesor, por ser uno de los mejores instrumentos del campo didáctico como auxiliar en la acción de educar. Esta técnica es la del interrogatorio, cuando adquiere el aspecto de diálogo, de conversación y que va llevando al profesor a un mejor conocimiento de su alumno.

Ninguna otra técnica ha sido tan mal utilizada como ésta –sobre todo en nuestras escuelas– debido al carácter represivo que se le confiere. Interrogatorio ha sido sinónimo de castigo, forma de "castigar al alumno en la curva de notas bajas".

El interrogatorio permite conocer al alumno y resaltar sus aspectos *positivos* que, una vez estimulados y fortalecidos, puedan llegar a anular los *negativos*.

El interrogatorio se presta, también, como función diagnóstica de las dificultades y deficiencias del alumno. Viene bien, asimismo, para comprender la filosofía de la vida, el esquema de la conducta, los intereses y valores dominantes que orientan sus pasos.

Un diálogo es capaz de mostrar al profesor las dificultades de su alumno y también de facilitar una aproximación entre ambos. El profesor puede, sobre la base de este conocimiento, iniciar un trabajo de recuperación y orientación junto a sus alumnos, principalmente los que carezcan en mayor grado de asistencia personal.

Lamentablemente, no es lo antedicho lo que se observa en cuanto al uso del interrogatorio en clase.

En lugar de servir como vehículo de aproximación entre profesor y alumno, sirve, más bien, como instrumento de separación. Es un verdadero simulacro de diálogo aquél en el cual el alumno tiene que responder como un autómatas, de inmediato, sin tiempo para la reflexión, a las preguntas del profesor. Reflexionar no sería la palabra adecuada, puesto que la mayoría de las veces lo que se le pide es pura memorización. Un fracaso o equivale a un cero o a una burla, cuando no las dos cosas al mismo tiempo.

Se pierde, de este modo, el mejor instrumento de educación, que debería estar presente en todas las circunstancias y en la enseñanza de cualquier materia.

El interrogatorio puede ser empleado para diversos fines, dentro de la actividad docente:

1. Motivación de la clase.
2. Sondeo de preparación de la clase en determinado asunto, antes que sean

- suministrados nuevas clases o nuevos conocimientos, de manera que pueda efectuarse la unión de lo *conocido* con lo *desconocido*.
3. Sondeos en cuanto a las posibilidades del alumno.
 4. Verificación del aprendizaje, a fin de saber si lo que fue enseñado fue debidamente asimilado; si no lo fue o si lo fue de manera inconveniente, se posibilitará una rectificación del aprendizaje.
 5. Estímulo para la reflexión.
 6. Recapitulación y síntesis de lo que fue estudiado.
 7. Fijación de las nociones tratadas en situación de estudio.
 8. Anulación de la indisciplina.
 9. Estímulo al trabajo individual durante la clase.
 10. Preparación del ambiente para el cambio de actividad que constituye la presentación de un tema nuevo.

El profesor debe apoyarse en las preguntas que exijan reflexión, de modo que las respuestas no sean una mera forma de expresión estereotipada. Debe exigir, como respuesta a una pregunta, la frase completa; no debe aceptar los monosílabos que poco o nada expresan, como "sí", "no".

La pregunta debe ser dirigida a la clase, en general, para que todos sean concitados a la reflexión; posteriormente, el profesor indicará cuál es el alumno que debe responder. La pregunta dirigida en forma directa a un alumno presenta dos inconvenientes: primero, el alumno interrogado se emociona y difícilmente puede responder de manera normal; segundo, los alumnos que no son interrogados piensan: "Esta vez no fui yo la víctima", y se desentienden de elaborar, mentalmente, la respuesta.

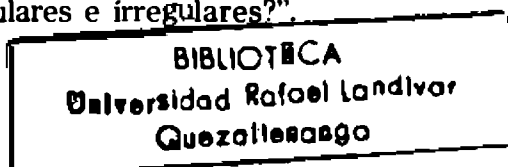
La pregunta directa es recomendable para fines disciplinarios. Debe insistirse, en este caso, en la interrogación directa hasta que el alumno desista de su comportamiento poco deseable.

Cuando el alumno no sabe responder a una pregunta, el profesor debe dirigirse a otro. En el caso de que la falta de respuesta persista, debe preguntar a toda la clase quién puede responder. El profesor solamente deberá responder cuando esté convencido de que la clase es incapaz de hacerlo. Estas oportunidades de fracaso general, no obstante, pueden ser aprovechadas para encomendar tareas o estudios dirigidos acerca del tema enfocado.

Otra práctica bastante recomendada, en estas circunstancias, es que el profesor diga que tampoco él sabe, e investigar junto con los alumnos la respuesta deseada. Para ello podrán utilizarse compendios, diccionarios, enciclopedias, consultas a otros profesores, etc. Esta práctica es bastante educativa, porque coloca al alumno en la relatividad de los conocimientos, mostrando que el profesor no es un "sabelotodo" y que él, alumno, puede hallar, por sí mismo y toda vez que las busque, las mismas respuestas que busca el profesor.

Según Walter Monroe, las preguntas reflexivas pueden clasificarse en:

1. *Preguntas que exigen selección de datos*: "¿Cuál es la idea principal de lo que fue leído?".
2. *Preguntas que exigen comparaciones y contrastes*, por ejemplo: "¿Cuál es la diferencia entre verbos regulares e irregulares?".



3. *Preguntas que exigen evaluación*, por ejemplo: "¿A quién se debe la divulgación de las ideas republicanas en el Brasil?"
4. *Preguntas que exigen decisión a favor o en contra, y que, por lo general, se asocian a otras que requieren aplicación de causa y efecto*, por ejemplo: "¿Qué fórmula de resolución de ecuaciones de 2º grado emplear para $2x^2 + x - 20 = 0$? ¿Por qué?"
5. *Preguntas que exigen explicación*, por ejemplo: "¿Cómo se explica que las costas de la península itálica se llamaban antiguamente *Magna Grecia*?"
6. *Preguntas que exigen análisis*, por ejemplo: "¿Cuáles son los elementos componentes del ácido clorhídrico?"
7. *Preguntas que exigen comprensión de las relaciones entre dos informes*, por ejemplo: "¿El realismo de Aristóteles es igual al de Platón?"
8. *Preguntas que exigen ejemplificación*, por ejemplo: "¿Cómo proceder en el caso de preguntas disciplinadoras?"

En el caso del examen oral, las preguntas deben tener una secuencia natural y aproximarse en el mayor grado posible a la conversación, al diálogo, para que no se formalicen demasiado. Cuando utiliza el interrogatorio, el profesor debe evitar preguntas de este tenor:

1. Por sí y por no.
2. De doble sentido o que abarquen más de una respuesta.
3. Sintética y excesivamente complicada.
4. Dobles, esto es, que en la realidad comportan dos preguntas.
5. Estructuradas con las mismas palabras de un texto estudiado, o, mejor, que reproduzcan las mismas palabras del libro.
6. Que sugieran la respuesta o que la contengan en su coletó.
7. Dirigidas a los alumnos en un orden determinado, una vez que éstos sepan si serán o no interrogados.
8. Una encima de otra, sin dar tiempo de reflexionar al alumno.
9. A diestra y siniestra, transformando el aula en un puro interrogatorio.
10. Dirigidas solamente a los buenos o a los malos alumnos en lugar de distribuir las entre todos.
11. Contestadas "en coro", siempre que no se trate de la enseñanza de lenguas en la cual esta forma de respuesta puede constituir un ejercicio de pronunciación.
12. Que las respuestas sean dadas voluntariamente, lo cual sólo puede permitirse en forma excepcional.

El profesor, por otro lado, debe estar siempre dispuesto a emitir preguntas que estimulen la participación de los alumnos en la clase. Este tipo de preguntas puede recibir el nombre de *impulsos didácticos*, de los cuales siguen algunos ejemplos: "¿Entonces...?", "¿Y ahora...?", "¿Qué se puede inferir...?", "¿Habrá alguna otra cosa que ver...?", etc.

9. Técnica de la argumentación

La argumentación es una forma de interrogatorio destinada a comprobar lo que el alumno debería saber. Está encaminada más bien a diagnosticar conoci-

mientos, de suerte que se constituye en un tipo de *interrogatorio de verificación del aprendizaje*.

La argumentación exige el conocimiento del asunto que habrá de ser tratado. Empero, suele no dar buenos resultados en:

1. **clases numerosas;**
2. **clases de bajo rendimiento intelectual;**
3. **situaciones escolares en las cuales el tema a ser tratado no ha sido debidamente estudiado por los alumnos.**

La argumentación puede también ser empleada como método de enseñanza. Requiere, fundamentalmente, la participación del alumno. Este método consiste en que el docente reciba del alumno conocimientos que éste ha estudiado por cuenta propia. Su desarrollo es el siguiente:

1. El profesor hace una presentación motivadora de la unidad a estudiar, e indica, asimismo, las principales fuentes de información que deben ser estudiadas por todos.
2. Los alumnos estudian la unidad en forma individual o grupal.
3. En un día establecido previamente, y de acuerdo con un temario organizado por el profesor, se entabla la argumentación. Hecha una pregunta o lanzada una cuestión, el profesor espera que alguien, voluntariamente, se ofrezca para responderla o resolverla. En caso de que no se presente algún voluntario, el profesor elige al alumno que se ocupará de la cuestión propuesta. Sobre la base de la respuesta obtenida, el profesor procura obtener la cooperación de la clase para alcanzar un mayor esclarecimiento o una mayor precisión de los conceptos vertidos. El profesor se esforzará para que todos participen en los trabajos del curso.
4. Finalizada la argumentación, el profesor hará una apreciación de los trabajos y, si los considerase satisfactorios, señalará un día destinado a la verificación del aprendizaje.
5. Verificación del aprendizaje.
6. Rectificación del aprendizaje y asistencia adecuada a los alumnos que hayan evidenciado tener mayores carencias.

10. Técnica del diálogo

También el diálogo es una forma de interrogatorio, cuya finalidad no consiste tanto en exigir conocimientos como en llevar a la reflexión. Tiene un carácter más constructivo, amplio y educativo que la argumentación, ya que a través de él puede el alumno ser llevado a reflexionar acerca de los temas que se están tratando y también sobre sus propios conceptos, de suerte que sea él mismo quien evalúe la veracidad de los mismos o elabore nuevas proposiciones. Pero la mayor virtud del diálogo consiste en hacer que el alumno sienta que es capaz de pensar.

Puede decirse, además, que el gran objetivo del diálogo es el de orientar al alumno para que reflexione, piense y se convenza que puede investigar valiéndose del razonamiento.

El diálogo es difícil de aplicar, puesto que debe llevar al alumno a emitir conceptos, criticar, dudar, replantear, reformular, etc.

En caso de que los conceptos emitidos fuesen considerados insatisfactorios, el profesor, mediante hábiles preguntas, conduce al alumno a rectificarse, pero dejando en éste la impresión de que ha llegado a una conclusión correcta por gravitación de su propio razonamiento.

En última instancia, el diálogo es un proceso de *reflexión dirigida*, dentro del cual las preguntas del profesor van orientando el razonamiento del alumno. El principio básico estriba en que el docente no debe dar soluciones a las cuestiones propuestas, sino encauzar al educando para que sea él mismo quien las encuentre. Por supuesto, para encontrarlas será indispensable razonar.

Cuando el alumno comete un error, el profesor debe conducirlo al análisis del concepto vertido, de modo que las contradicciones se hagan evidentes. El propio alumno, ante la evidencia, intentará rectificarse. De este modo, el concepto originario va siendo modificado hasta llegar a una expresión considerada satisfactoria. Este procedimiento, a pesar de ser muy laborioso, tiene el mérito de inculcar autoconfianza, haciendo que el alumno se convenza de que es capaz de razonar y resolver sus dificultades.

El diálogo o heurística (del griego *héureka*: yo hallo) se debe a Sócrates. En su forma original estaba constituido por dos partes: *ironía* y *mayéutica*. En la *ironía*, Sócrates procuraba convencer al interlocutor, cuando fuese el caso, de que nada sabía acerca del tema tratado. Era la fase destructiva o negativa. En la *mayéutica*, Sócrates se proponía rehabilitar al interlocutor por medio de hábiles preguntas que lo conducían a reformular sus puntos de vista, hasta llegar a conceptos aceptables y coherentes. El interlocutor tenía la convicción de que por sí mismo, reflexionando, alcanzaba tales conceptos. De ahí que fuese la *mayéutica* la fase constructiva, positiva.

Se puede, pues, afirmar que el diálogo asume un aspecto efectivamente educativo. A través del diálogo, el profesor puede llegar a comprender más a sus alumnos, y orientarlos mejor al descubrir en ellos:

- a) dificultades de naturaleza personal;
- b) dificultades de índole política, filosófica, religiosa o moral;
- c) limitaciones de carácter intelectual, cultural o de personalidad;
- d) decepciones y frustraciones;
- e) deseos y aspiraciones.

Se dice que el diálogo es una *conversación entre dos*, pero si el profesor, en su clase, conduce a sus alumnos hacia la reflexión, hacia la indagación interior, él está empleando el diálogo con todo el grupo de alumnos.

Puede inferirse así que, en esencia, el diálogo es una conversación del individuo consigo mismo.

De este modo, cada vez que el profesor consigue que el alumno dude, reflexione, razone, estará empleando el diálogo, independientemente del número de personas envueltas en el proceso.

11. Técnica catequística

La técnica catequística consiste en la organización del asunto o tema de la

lección, en forma de preguntas y las respectivas respuestas.

Tres son las formas de desarrollar los temas siguiendo esta técnica.

1. El profesor entrega las preguntas con sus respuestas, exigiendo que los alumnos memoricen las respuestas.

2. El profesor da todas las preguntas y, después, todas las respuestas, casi siempre numeradas, y exige que ambas sean memorizadas... (Conocemos un profesor que llegó al *primor* de adiestrar a sus alumnos de tal manera que preguntaba por la respuesta a la cuestión número tal... Y lo hacía más o menos así: "A Juancito, ¿cuál es la respuesta a la cuestión número 5?". Y el alumno, después de unos segundos de indecisión, contestaba: "¡Ya sé...! ¡La fórmula del agua es H_2O ...!")

3. El profesor da las preguntas y, juntamente con los alumnos, elabora las respuestas que deberán, después de eso, ser memorizadas.

Resulta fácil advertir que la menos mala de las formas es la tercera y que aun ella debe ser evitada como proceso normal de enseñanza. Sin embargo, puede ser empleada con moderación, como forma recapitulativa y sistematizadora de ciertos asuntos un tanto complejos para los alumnos.

12. Técnica de la discusión

Esta técnica de enseñanza exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y en la realización misma de la clase. Es un procedimiento didáctico fundamentalmente activo. Consiste en la discusión de un tema, por parte de los alumnos, bajo la dirección del profesor. Las clases de discusión requieren preparación anterior por parte de los alumnos, por lo cual el asunto debe ser presentado por el profesor, o escogido entre ambos, estableciéndose el día de la discusión.

Así, los alumnos, antes de discutir el asunto se informan acerca de él; después de la discusión se aceptarán las conclusiones adoptadas por la mayoría.

La discusión consiste en un trabajo intelectual de interacción de conceptos, conocimientos e informaciones, sin posiciones tomadas o puntos de vista a defender. Después se lleva a cabo un trabajo de *colaboración intelectual* entre los alumnos, en el cual cada uno contribuye con aclaraciones, datos, informes, etc., procurando la mejor comprensión del tema.

Sus inconvenientes:

1. Los resultados no son inmediatos, dando la impresión –al comienzo del empleo de esa técnica– que se pierde el tiempo y se fomenta la indisciplina.
2. Exige mucho tiempo para su ejecución.
3. Requiere que el profesor domine bien al grupo de alumnos.

Los resultados, sin embargo, son compensadores, ya que el educando es llevado a reflexionar, a exponer sus puntos de vista, a escuchar atentamente los argumentos ajenos, a refutar o aceptarlos y a coordinar sus pensamientos.

La discusión es, al comienzo de su aplicación, aparentemente dispersiva, pues lleva a la clase fácilmente al tumulto: todos hablan y protestan al mismo tiempo. A medida que transcurren las sesiones y las críticas del profesor, los alumnos se van adaptando y los trabajos van tomando un giro completamente diferente en cuanto a orden, disciplina, respeto y rendimiento.

Además, aquí estriba uno de los puntos altamente educativos de esa técnica, que consiste en *enseñar al alumno a discutir*. Discutir quiere decir: escuchar los argumentos de los otros, reflexionar acerca de lo que se conversa, aceptar la opinión ajena o refutarla, pero siempre con una exposición lógica, coherente, de contraargumentación.

La discusión enseña a escuchar, actitud no muy frecuentemente encontrada aun entre los adultos. Discusión en el sentido de intercambio de impresiones y su crítica y nunca en el de "convencer o vencer al opositor" a cualquier precio.

Se aprovechan para las clases de discusión:

1. Los asuntos de actualidad.
2. Los asuntos que tengan una fuerte motivación para la clase.
3. Los asuntos controvertidos.
4. Las recapitulaciones de unidades o de parte de ellas.

El profesor anuncia con antelación el día y la hora de la clase de discusión y el asunto a ser tratado; invita a un alumno para que haga las veces de coordinador y otro para el cargo de secretario.

El profesor hace indicaciones bibliográficas, sin impedir que el alumno se sirva de otras fuentes y, por el contrario, elogiando esta actitud, que debe ser estimulada.

La discusión presenta una serie de ventajas educativas. Véase, si no:

1. Es un excelente instrumento para desarrollar el sentimiento de grupo, actitud de cortesía y espíritu de reflexión.
2. Da oportunidad al profesor para observar mejor a sus alumnos; en cuanto piensan, cambian impresiones, argumentan y planean; de observar, también, el espíritu creador, la capacidad de intercambiar ideas, el respeto por las opiniones ajenas, la consideración hacia los compañeros, la timidez y la audacia de los mismos.

El profesor, para asegurarse el buen resultado de las discusiones, debe crear en la clase una atmósfera de confianza, de libertad sin formalidades, de modo que los alumnos sean llevados a actuar lo más espontáneamente posible.

Insertamos a continuación algunas observaciones válidas para la eficiencia en las discusiones:

1. El tema en discusión debe ser mantenido siempre presente por el profesor durante todo el transcurso de la misma; asimismo, debe mantenerlo con perfecta claridad para no dar margen a dudas o malentendidos.
2. Debe ser evitado, con habilidad:

- a) el alejamiento del tema principal;
 - b) la pérdida de tiempo en cuestiones secundarias;
 - c) los comentarios repitiendo lo que ya fue discutido;
 - d) el embarazo de los principiantes cuyas contribuciones sean rechazadas;
 - e) la omisión de ideas fundamentales;
 - f) la monopolización de la discusión por unos pocos alumnos.
3. Debe ser transcripto en el encerado (pizarrón) el sumario de la discusión, que puede servir para todos los participantes de la misma.
4. El coordinador de la discusión puede ser el profesor o un alumno, y es su deber:
- a) proponer la cuestión;
 - b) aclararla;
 - c) obtener pronunciamiento de los participantes acerca de la misma;
 - d) no separarse del asunto y no permitir que lo hagan;
 - e) orientar al secretario de la discusión para las necesarias anotaciones en el encerado (pizarrón);
 - f) esforzarse para que todos participen, estimulando en mayor grado a los tímidos y conteniendo a los monopolizadores;
 - g) evitar que la discusión caiga en punto muerto;
 - h) respetar y hacer respetar los puntos de vista de todos los participantes.

Una discusión puede ser apreciada, en su conjunto, de acuerdo con los siguientes ítems:

1. ¿Los objetivos fueron bien comprendidos?
2. ¿La discusión fue perjudicada por la falta de cooperación de los participantes?
3. ¿La discusión fue perjudicada por la falta de preparación de los participantes?
4. ¿Los objetivos fueron total o parcialmente atendidos?
5. ¿Los participantes se desempeñaron satisfactoriamente en la discusión?
6. ¿Los participantes se sintieron unidos para resolver la tarea en común?
7. ¿Hubo actitudes individualistas, egoistas o exhibicionistas durante la discusión?
8. ¿El asunto sometido a discusión interesó a todos o solamente a un grupo de participantes?
9. ¿Se puede considerar suficientemente esclarecido el tema en discusión o se hacen necesarias otras discusiones o, asimismo, otras formas de esclarecimiento?

Es interesante seguir de cerca el comportamiento de los participantes en las discusiones a fin de comprobar los progresos o posibles retrocesos en su comportamiento. Damos a conocer de inmediato la ficha de apreciación de comportamiento en discusión, adaptada de John U. Michaelis.¹⁶

Los temas discutidos, si no llegasen a una forma aceptable en cuanto al contenido o a la expresión, deben ser convenientemente explicados por el profesor, de modo que se pueda orientar la clase hacia una concepción más ajustada o precisa. Los puntos de pacificación, de coincidencia, aceptados por

¹⁶Michaelis, John U., *Estudos sociais para crianças numa democracia*, pág. 192.

la mayoría, serán pasados al encerado (pizarrón) por el secretario para que sean copiados en sus cuadernos por todos los alumnos.¹⁷

La discusión puede ser aplicada de otra forma, principalmente en clases poco numerosas. El profesor suscita dudas y atrae a los alumnos a la discusión, con libre expresión de cada uno. Establece el intercambio de opiniones en

FICHA DE APRECIACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN LA DISCUSIÓN

Nombre del alumno
Curso Año

ASPECTO A OBSERVAR	AÑO.....					
	Fechas de las discusiones					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	etc.
1. ¿Comprende el problema en discusión?						
2. ¿Escucha con atención e interés?						
3. ¿Contribuye con argumentos ajustados al tema?						
4. ¿Se atiene a las consideraciones de los otros?						
5. ¿Contribuye con argumentos desajustados?						
6. ¿Se mantiene dentro del asunto tratado?						
7. ¿Se sale del tema?						
8. ¿Repite las ideas de los demás?						
9. ¿Vuelve sobre los argumentos ya debatidos?						
10. ¿Va derecho al asunto?						
11. ¿Acostumbra divagar?						
12. ¿Es conciso?						
13. ¿Es redundante?						
14. ¿Se expresa con claridad?						
15. ¿Es confuso?						
16. ¿Reacciona afectivamente frente a los argumentos que lo contradicen?						
17. ¿Reacciona racionalmente frente a los argumentos que lo contradicen?						
18. ¿Es conciliador?						
19. ¿Es intransigente?						
20. ¿Es indiferente?						
21. ¿Es tímido?						
22. ¿Es monopolizador?						
23. ¿Es exhibicionista?						
24. Otros aspectos:						
a)						
b)						
c)						
d)						

¹⁷ Beal, J.; Bohlen, J.M., y Raudabaugh, J.N., en la obra antes citada, exponen varias técnicas y fichas de observación, apreciación y evaluación del grupo y sus integrantes.

torno de puntos de vista dudosos y, entonces, va conduciendo la discusión de modo que no caiga en un punto muerto. Casi sería mejor decir que el profesor debe intervenir cuando la discusión decae, haciéndola progresar. Los argumentos y conclusiones van consignándose en el encerado (pizarrón).

El profesor debe estar atento a los alumnos tímidos, que no participan, procurando, mediante adecuados estímulos, llevarlos a que intervengan en la discusión. Es interesante seleccionar, de vez en cuando, alumnos capaces de dirigir las discusiones, y ponerlos al frente de ellas.

Las primeras experiencias pueden no resultar satisfactorias, pero vale la pena intentarlo por las oportunidades de auténtica educación que se proporcionan a los alumnos.

Toda discusión debe finalizar mediante una apreciación del profesor referida a los trabajos realizados, procurando fortalecer y estimular los aspectos positivos y criticar, constructivamente, los negativos.

La discusión puede actuar como:

1. Técnica de presentación de la materia, cuando suministra un tema nuevo.
2. Motivación, por el interés que suele despertar, debido a las oportunidades de expresión que ella ofrece a los alumnos.
3. Estímulo al raciocinio y al dominio de sí mismo, por el esfuerzo de argumentación llevado a cabo en forma objetiva y lógica.
4. Estímulo a la socialización, pues conduce a *ensamblar* los argumentos propios con los de sus colegas.
5. Proceso de recapitulación, al finalizar cada unidad didáctica.
6. Forma de conocer mejor a los alumnos en lo que atañe a sus aspectos intelectual, emotivo y social.
7. Medio de educar al individuo para el diálogo racional.
8. Forma de estimular a los alumnos tímidos o retraídos para que participen en los trabajos y, con ello, participar de la vida.

Véanse algunas normas que pueden ser dadas a los alumnos para una participación más eficiente en la discusión:

1. Aportar preguntas ya *formuladas* para la sesión, de modo que se pueda dar a la discusión un sentido objetivo.
2. Procurar escuchar con la mayor atención lo que dicen los compañeros, a fin de poder responder objetivamente.
3. No interrumpir a quien estuviese hablando. Es preciso dejar que cada uno tenga oportunidad de expresar su pensamiento.
4. Si se quiere disentir, procurar hacerlo de la manera más delicada, pidiendo la palabra en el momento oportuno.
5. Expresar sus pensamientos con franqueza, pero sin rudeza; decir lo que se piensa, pues éste es el único camino de arribar a conclusiones válidas.
6. No aspirar a monopolizar la discusión. Los otros también tienen algo que decir. Tal vez lo que los compañeros pueden comunicar sea de vital importancia para la comprensión o solución del asunto tratado; asimismo, porque no corresponde que sólo una persona quiera permanecer hablando en una discusión.
7. No permanecer quieto o indiferente, pues la clase necesita de la cooperación,

- inteligencia y experiencia de todos. No olvidar: *vida es participación*.
8. No volver a provocar discusión sobre temas ya estudiados. Esto sería hacer las discusiones interminables.
 9. En el caso de que las resoluciones aprobadas no satisfagan, procurar el desarrollo de estudios particulares que posibiliten una mayor profundización acerca del asunto enfocado.
 10. Debe comprenderse que el buen desarrollo de la discusión depende, en alto grado, de su propia actitud de respeto, orden y disciplina, sin dejar por eso de *expresarse libremente*.

13. Técnica del debate

El *debate*, al revés de lo que ocurre con la discusión, se lleva a cabo cuando se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema, debiendo cada estudiante —o un grupo de ellos— defender sus puntos de vista. En este caso, el debate es el *recurso lógico de lucha*, para demostrar la superioridad de unos puntos de vista sobre otros.

Debate equivale a competición intelectual.

Mientras la discusión es cooperación, el debate es disputa. Sin embargo, puede derivar de una discusión que no haya logrado unanimidad de coincidencias y que haya suscitado puntos de vista encontrados; de esta manera, los defensores de criterios diferentes se preparan para una disputa intelectual a fin de probar las excelencias de sus argumentos, proposiciones o tesis.

Así, el debate puede surgir:

- a) de temas que hayan provocado divergencias durante el desarrollo de una clase;
- b) de tópicos del programa de una disciplina, acerca de los cuales los alumnos manifiestan estar en posiciones más o menos definidas;
- c) de dudas surgidas y no aclaradas durante una discusión;
- d) de temas de la actualidad social y que tengan preocupados a los alumnos, propiciando posiciones divergentes.

Es interesante observar que las ciencias, cuanto más exactas o experimentales, menos margen ofrecen para *debates*, dando mayores oportunidades para las *discusiones*.

Es interesante observar, también, que el *debate* es excelente *ejercicio de libertad y de tolerancia*, ya que todos tienen derecho de opinar y el deber de respetar la posición de los opositores, pudiéndolas refutar únicamente con las armas de la lógica, de la reflexión y de la argumentación correcta.

Desarrollo de un debate

1. Los representantes de los sectores de opinión que se forman se comprometen a exponer, posteriormente, sus puntos de vista de la manera más conveniente, dentro del horario normal de clase o en periodo extraordinario, según las posibilidades administrativas y pedagógicas.

2. El profesor indica la *bibliografía mínima* del asunto, que toda la clase está obligada a leer.

3. Cada sector de opinión (cada grupo) elige dos representantes: uno para exponer los argumentos de todos y otro para rebatir los posibles argumentos de los grupos opositores.

4. Los representantes de cada grupo exponen los argumentos en favor de sus respectivas tesis, después de lo cual deberán defenderlas de las refutaciones y responder a los pedidos de aclaración e interpelaciones de los miembros de cada grupo designados al efecto y, posteriormente, de todos los miembros.

5. Es conveniente que los debates tengan un *moderador*, cuyas funciones son más o menos las mismas del orientador de una discusión, debiendo, sin embargo, actuar para que los ánimos no se exalten y para que la argumentación no se salga del *marco de la reflexión*.

6. A medida que el debate prosigue, un secretario va anotando en el encerado (pizarrón) las posiciones de los grupos, sus principales argumentos y las decisiones adoptadas por la mayoría acerca de las diversas partes del tema en debate.

7. En el final del debate, el *moderador* orienta al secretario en la redacción de una síntesis que se asienta en el encerado (pizarrón) y que contiene los puntos de vista aprobados, lo que será copiado por todos.

8. Es un punto obligatorio del debate que los participantes respeten a los opositores y sus argumentos, rebatiéndolos, si llega el caso, fundándose en la medida que da la reflexión y en el respeto. Las respuestas o contraargumentaciones tienen que ser dadas honestamente y en forma objetiva, sin actitudes petulantes, injustas o apasionadas.

9. Cada participante debe tener oportunidad de exponer sus puntos de vista con toda libertad y sin presiones, no pudiendo monopolizar el debate o hacerse minucioso. Además, la minuciosidad debe ser enérgicamente combatida por el moderador, que puede ser el profesor o un alumno.

10. Al finalizar el debate, sea o no el profesor quien ejerza las funciones de moderador, a él le corresponde efectuar una apreciación objetiva de los trabajos, destacando méritos y señalando deficiencias para que sean saneadas en próximas oportunidades.

Esquemáticamente, el debate se desarrolla –tomando como base el lapso de una clase de 50 minutos– del siguiente modo:

1. Preparación de los trabajos	4 minutos
2. Presentación de la tesis A	6 minutos
3. Presentación de la tesis B	6 minutos
4. Opositor de la tesis A	4 minutos
5. Opositor de la tesis B	4 minutos
6. Participación de todos	22 minutos
7. Crítica de los trabajos	4 minutos
Total	50 minutos

Sin embargo, la duración de 90 minutos, tanto para la *discusión* como para el *debate*, parece ser la duración ideal. Esta duración no es taxativamente recomendada, porque puede presentar dificultades administrativas para las escuelas cuyo plan de estudios está estructurado sobre la base de clases de 50 minutos.

14. Técnica del seminario

El *seminario* es una técnica de estudio más amplia que la discusión o el debate, pudiéndose incluir ambas en su desarrollo. La duración de un *seminario* puede variar desde algunos días hasta un año; su extensión depende de la extensión, profundidad de los estudios y del tiempo disponible.

El *seminario* puede tener lugar en el horario común de clases o en horario extraordinario, y puede versar sobre el estudio de una o más unidades del programa, así como de temas correlacionados con las mismas y de evidente interés para la disciplina.

El *seminario* puede desarrollarse de maneras diferentes, adaptándose a circunstancias y necesidades de enseñanza.

I. El profesor anuncia temas y fechas en que los mismos serán tratados, indicando bibliografía o trabajos de investigación básica a efectuar para el seguimiento del seminario.

1. En cada sesión, el profesor expone lo fundamental del tema enfocado y su problemática.
2. Los estudiantes, a continuación, exponen los resultados de sus estudios sobre dicho tema, iniciándose la discusión o el debate.
3. Cuando alguna parte del tema no queda lo suficientemente aclarada, el profesor podrá prestar ayuda, pero lo más indicado es orientar nuevas investigaciones al respecto, quedando en aportar los resultados en otra sesión cuya fecha se habrá de fijar.
4. Al final son coordinadas las conclusiones a que lleguen los estudiantes con el auxilio del profesor.
5. Para que el seminario resulte eficiente, es necesario insistir en que todos los estudiantes se preparen convenientemente para los trabajos establecidos, máxime si los temas tratados son fundamentales para la formación en dicha disciplina.

II. El profesor distribuye la presentación de la unidad entre los estudiantes, en forma individual o en grupo, según las preferencias y aptitudes de éstos, indicando bibliografía y otras normas necesarias, así como las fechas de las sesiones del seminario.

1. En la fecha marcada, un estudiante o el representante del grupo presenta la parte que le fue indicada, dando comienzo a las discusiones y debates acerca de la misma.
2. El profesor actúa como *moderador* y todo se desarrolla como en el caso anterior, tan sólo que aclarada que sea la parte de la unidad que se examina, se pasa a otra, con otro estudiante o representante de otro grupo.

III. En los seminarios más avanzados, correspondientes a los últimos años del curso superior, la unidad o tema puede ser repartido entre especialistas en el asunto, de la propia escuela o de otras entidades, pudiéndose incorporar, además de los alumnos del curso, otras personas interesadas y debidamente habilitadas para esa tarea.

1. Cada especialista, en su sesión, hace la presentación del tema que más le place, suscita dudas, propone cuestiones y abre la discusión o debate para todos los participantes.
2. El mismo especialista, o el profesor de la cátedra, pueden actuar como moderadores.
3. El resto del trabajo se basa en las normas del primer caso.

El *seminario* –práctica más usual en las escuelas superiores– favorece y desenvuelve la capacidad de razonar del alumno. Dice J. Francisco Oliver que “un seminario es la reunión del profesor y sus alumnos con el objeto de hacer investigaciones propias sobre puntos concretos de la ciencia a la cual se dedican. No se trata de que todos los que pasen por un seminario lleguen a ser científicos, pero por lo menos, lo que ya es mucho, despertará su espíritu científico”.

Dentro de un régimen de seminario, la clase daría al estudiante los *fundamentos* de la disciplina y, asimismo, lo orientaría en sus trabajos prácticos y en la habilitación profesional, al paso que el *seminario* en sí le conferiría la capacidad de investigación y de trabajar por su cuenta. Así el *seminario* es el complemento de la cátedra, pues orienta al estudiante hacia el trabajo científico y hacia el *hábito del razonamiento objetivo*.

El seminario se dirige más a la *formación* que a la *información*, pues tiende a capacitar al educando para estudiar independientemente; de esta forma da particular importancia:

1. Al uso de los instrumentos de trabajo intelectual, a la vez que justifica el manejo de aparatos de laboratorio y de investigación en general.
2. Al análisis de *hechos* y no solamente a las referencias bibliográficas.
3. A la *reflexión* sobre los problemas, además de exponerlos.
4. Al pensamiento original.
5. A la exposición de los trabajos realizados, con orden, exactitud y honestidad.

15. Técnica del estudio de casos

Esta técnica puede también recibir el nombre de *caso-conferencia* y consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones, según convenga.

Organización del estudio de un caso

1. El profesor es el orientador general de los trabajos.
2. La presentación de un caso –tema o problema de la clase– es efectuada por el profesor, un alumno, o una autoridad en determinado asunto.
3. La participación de la clase puede llevarse a cabo de la siguiente forma:
 - a) las sugerencias, opiniones o soluciones pueden ser dadas individualmente por los alumnos, y discutidas o debatidas por todos;
 - b) el tema es fraccionado en subtemas o cuestiones que serán conferidos a grupos de alumnos para estudiarlos y, posteriormente, las conclusiones de cada grupo serán presentadas a la clase para su discusión y debate.
4. Las conclusiones generales, las adoptadas por la mayoría de la clase, son consignadas en el encerado (pizarrón) para ser copiadas por todos.

Acción del profesor

1. El profesor debe orientar, para que sea objeto de estudio, un caso, tema o

problema que sea de actualidad, interés e importancia para la formación de los alumnos.

2. El profesor puede exponer el tema, así como también puede orientar a un alumno o bien invitar a una autoridad en la materia para que lo haga.
3. Durante los debates y discusiones, el profesor debe cuidarse lo más posible de dar su opinión, de modo que ayude al alumno a pensar por sí mismo; sólo deberá intervenir cuando advierta que es realmente indispensable hacerlo.

16. Técnica de la enseñanza de lenguas

Las técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras se dividen en *indirecta* y *directa*.

1. **TÉCNICA INDIRECTA.** Puede decirse que la técnica indirecta de enseñanza de lenguas extranjeras pertenece al pasado. Toda la pedagogía moderna condena este procedimiento. A pesar de esta condenación, es una técnica todavía bastante difundida en nuestras escuelas. Se la justifica para la enseñanza de las lenguas muertas, como el latín y el griego, ya que se basa primordialmente en la enseñanza de la gramática, de la traducción y de la versión. Es un procedimiento que impresiona porque, desde el comienzo de su aplicación comienzan a verse los resultados, aun cuando muy difícilmente llegue el alumno a pensar y a hablar en la lengua estudiada.

2. **TÉCNICA DIRECTA.** Es la más recomendable técnica de enseñanza de las lenguas vivas extranjeras. Consiste en "la enseñanza de la lengua a través de la lengua"; la enseñanza es llevada a cabo en la propia lengua que está siendo estudiada.

La técnica directa procura desterrar los hábitos impuestos por la lengua materna, a fin de que el estudiante pueda adquirir los que son propios de la lengua que está estudiando, lo que le facilita la entrada en el espíritu de la misma.

Los resultados mediante la técnica directa no son inmediatos, ya que el profesor, en el comienzo, tiene la impresión de que sus alumnos no están aprendiendo. Pero si la técnica está bien aplicada, los resultados futuros serán compensadores.

Sin embargo, el profesor debe saber cuándo es preciso utilizar la *lengua materna* para ayudar a la enseñanza, pues, en ciertos momentos, *insistir en la técnica directa* será una pérdida de tiempo y de resultados negativos.

Según Charles Handschin,¹⁸ la técnica directa debe basarse en los siguientes principios:

- 1º Mucha atención en la enseñanza de la pronunciación, principalmente en los primeros meses.
- 2º. Presentación oral de los textos, antes de la lectura.
- 3º. Enseñar la gramática intuitivamente, haciendo que el alumno llegue a las reglas que deben ser aprendidas a través de variados ejemplos.
- 4º. Los trabajos escritos deben versar acerca del material que ya fue asimilado por el alumno.
- 5º. No deben hacerse traducciones en la etapa inicial del aprendizaje de lenguas; esto debe llevarse a cabo cuando se esté en etapas más avanzadas y en el grado mínimo posible. En fin, evitese traducir.

¹⁸ Handschin, Charles, *Methods of teaching modern foreign languages*.

6°. Usar al máximo la objetivación o concretización, tomando como base el material didáctico y la realidad circundante.

Todos y cada uno de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras deben tender antes a la comprensión de la lengua hablada y a su modo de hablar, que a la lectura y conocimientos de gramática.

La enseñanza de la lengua extranjera comprende tres situaciones: la pronunciación, el vocabulario y la estructura de las oraciones.

La *pronunciación* requiere paciencia y ejercicios prolongados, principalmente de audición y con refuerzo en aquellos sonidos que son propios de cada lengua. Recomiéndase, también, que el alumno escuche, no sólo al profesor, sino también a otras personas, directamente o a través de discos, cintas grabadas, radio o televisión. Para que sea posible una buena aprehensión que permita una correcta imitación, el profesor y demás personas que hablen la lengua en estudio deben hacerlo de manera bien clara. Al comienzo, la pronunciación, además de ser clara y precisa, debe ser pausada, ya que para hablar una lengua extranjera *primero se debe apreciarla y después ejecutarla*.

Buen método es aquél a través del cual el alumno va siguiendo, en su libro, lo que el profesor va pronunciando, para que los símbolos visuales se asocien a la pronunciación. Las palabras nuevas de cada texto o de cada lección no deben ser muchas, de manera que las mismas puedan ser lo suficientemente repetidas a lo largo de una lección. De ahí la recomendación de *escuchar, escuchar, escuchar; escuchar y acompañar con lectura, escuchar y acompañar con lectura; y escuchar y acompañar con lectura; leer, leer y leer*. Después sí, se puede hablar de la gramática, pero, entiéndase bien: después que la nueva lengua haya sido sentida y comprendida.

Dice muy bien Ellis:¹⁹ "No parece, pese a todo, que exista una buena razón psicológica para evitar el empleo de la lengua nativa hasta que se haya logrado una considerable facilidad en el uso de la lengua estudiada. Mucho tiempo, esfuerzo y mayor comprensión se economizan mediante una transición gradual para el uso del nuevo vocabulario y de nuevas formas de expresión".

Al iniciarse la enseñanza de una lengua extranjera no se debe buscar la perfección, pero sí animar al alumno a que intente expresarse en la lengua en estudio.

Un método que da excelente resultado en la enseñanza de una lengua extranjera es el de la *saturación* o de *sobrepasar la barrera del sonido, oyendo, oyendo y oyendo*, como asimismo trabajar con todo lo que, de un modo u otro, esté ligado a la nueva lengua.

El *vocabulario* debe ser aprendido, siempre que sea posible, teniendo a la vista los objetos a los cuales se refiere, auténticos o representados por materiales audiovisuales. Para mejorar la pronunciación resultan óptimos los dis-

¹⁹ Ellis, Robert S., *Psicología educacional*. Río de Janeiro. C.E. Nacional

cos o cintas grabadas en donde el alumno pueda escuchar al profesor todas las veces que sea necesario, así como grabadores donde el alumno pueda grabar su voz y compararla con la de su maestro, repitiendo la operación hasta que sea alcanzado un buen nivel de pronunciación. Los filmes, música folklórica y representaciones teatrales en la lengua estudiada son óptimos auxiliares y motivadores.

Un problema que tiene preocupados a los pedagogos es el de saber con qué edad un niño puede iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera. La respuesta más prudente parece ser la que recomienda el comienzo de ese aprendizaje una vez que el niño domina satisfactoriamente la lengua materna. Nunca antes, porque confundirá al niño con la posibilidad de interferencias indeseables de una lengua en la otra, perturbando así el condominio de ambos idiomas como vehículos de expresión correcta.

1. Nuevas ideas sobre la enseñanza de lenguas

El lenguaje es, primariamente, un sistema de comunicación por medio de sonidos producidos por los órganos vocales de una persona y recibidos por los oídos de otra. Los símbolos de la escritura son secundarios, toda vez que no guardan relación directa con los sonidos representados.

Aceptado este concepto de lenguaje, es fácil inferir que se debiera suministrar a los educandos, inicialmente, tan sólo *modelos* que fuesen ejemplos primarios del mismo, y no las representaciones escritas, que son siempre secundarias.

Ésta es la tendencia actual de la enseñanza de las lenguas: procedimiento *audiolingual*, a través del cual el educando primero debe *oír*, después *expresarse*, antes de entrar en contacto con la *escritura*.

Todo indica, pues, que el camino didáctico para el aprendizaje de una lengua debe ser el siguiente: OÍR - HABLAR - LEER - ESCRIBIR. Este procedimiento recibe el nombre de *método audiolingual*.

Pierre Delattre, de la Universidad de Colorado (Estados Unidos de América), indica una técnica interesante: la "audiolingual", para la enseñanza del francés, aunque nada impide que sea adaptada para la enseñanza de otras lenguas:

1° Dice Delattre que los hábitos de una lengua son audiolinguales y no visuales; de ahí que no se deba leer o escribir al comenzar el aprendizaje, ya que la visión de las letras o sílabas puede estimular reflejos ligados a la lengua patria.

2° Debe establecerse la relación entre los *sonidos* con el sentido que encierran, de ahí que sea una buena práctica la de presentar grabados u objetos a los que ellos hagan referencia.

3° Para que la pronunciación mejore es necesario que el número de palabras estudiadas sea mínimo. Estudiar una sola frase de veinte palabras por semana y con cinco horas de clase, en la fase inicial, y, posteriormente, ir aumentándola.

4° De ese modo, todo lo que sea enseñado podrá ser asimilado por el estudiante, que, con el vocabulario adquirido, pasará a expresarse oralmente.

5° Una clase dada convenientemente por el método *audiolingual* prepara al estudian-

te para la clase siguiente, ya que está en condiciones de atender a los ejercicios de preguntas y respuestas basados en la misma, llevándolo así a expresarse oralmente.

6° Para la enseñanza de las relaciones entre la grafía y la pronunciación se introducen *palabras-clave* en las primeras fases correspondientes al comienzo del aprendizaje, de modo que la ortografía y la pronunciación de otras palabras puedan ser explicadas por medio de ellas. Gracias a esas palabras, de las cuales el estudiante conoce bien la grafía y la pronunciación, él podrá pronunciar otras a la vista de las mismas.

7° En la lectura en voz alta, el profesor, para corregir un error de pronunciación, hará que el estudiante se refiera a la palabra-clave correspondiente, realizando un trabajo de autocorrección.

8° Las tres frases iniciales para la enseñanza del francés, y que son estudiadas sucesivamente, son:

1. *La belle demoiselle que passe là-bas est la voisine de Jeanne à la classe de mathématique de la capitale.*
2. *Le jeune monsieur qui travaille à côté est le nouveau professeur de Charlot au cours de littérature espagnole du collège.*
3. *Le gentil garçon que prononce bien a un voisin ennuyeux qui bavarde constamment dans une classe de français à Verdun.*

9° En cada semana, los estudiantes aprenden una frase y 50 preguntas acerca de cada una. Así al término de tres semanas ya dominan 60 palabras y cerca de 150 cuestiones con las respectivas respuestas.

10° Terminadas las tres primeras semanas, se inicia la cuarta, que está destinada a escribir las tres frases iniciales y las cuestiones correspondientes. En la quinta semana se inicia el estudiante en el "libro del principiante", pero la secuencia continúa siendo la misma: presentación oral de la nueva lección, seguida de refuerzo por medio de discos y de grabadores. Después, una serie de preguntas basadas en el nuevo vocabulario es trabajada por la clase.

11° Cada lección será estudiada a lo largo de cinco horas: en la primera, estudio oral del texto; en la segunda, estudio de las preguntas, relacionadas con el nuevo vocabulario; en las tres horas siguientes, toma de contacto con el texto y con los nuevos ejercicios, en forma de lectura y de trabajo escrito.

Véase otro esquema de aprendizaje de lengua extranjera y que guarda bastante relación con los conceptos más arriba emitidos.

1° Relevamiento del vocabulario funcional de una lengua extranjera.

2° Aprehensión de dicho vocabulario a través de imágenes y sonidos suficientemente repetidos en situaciones diferentes. El vocabulario es aprendido y fijado dentro de una situación lo más cercana a la realidad y dentro del contexto del diálogo.

3° El estudiante repite las palabras aprendidas en una lección hasta fijarlas y dominarlas funcionalmente, por medio del diálogo con el profesor y sus condiscípulos.

4° Cada clase debe ser suficientemente repetida antes de pasar a la siguiente.

5° A fin de perfeccionar la pronunciación, el alumno grabaría la lección aprendida, la escucharía y localizaría sus errores, corrigiéndolos de inmediato a través de nuevas grabaciones.

6º Sólo más tarde, cuando el vocabulario fuese de su dominio oral, el estudiante entraría en contacto con la palabra escrita, por medio de dictados del profesor o maestro.

7º Una vez dominada la grafía del vocabulario, el estudiante pasa a hacer ejercicios de redacción.

8º Para los que desean continuar el estudio de la lengua, es llegado el momento de un estudio gramatical apropiado, seguido del estudio de la respectiva literatura.

2. El laboratorio de lenguas

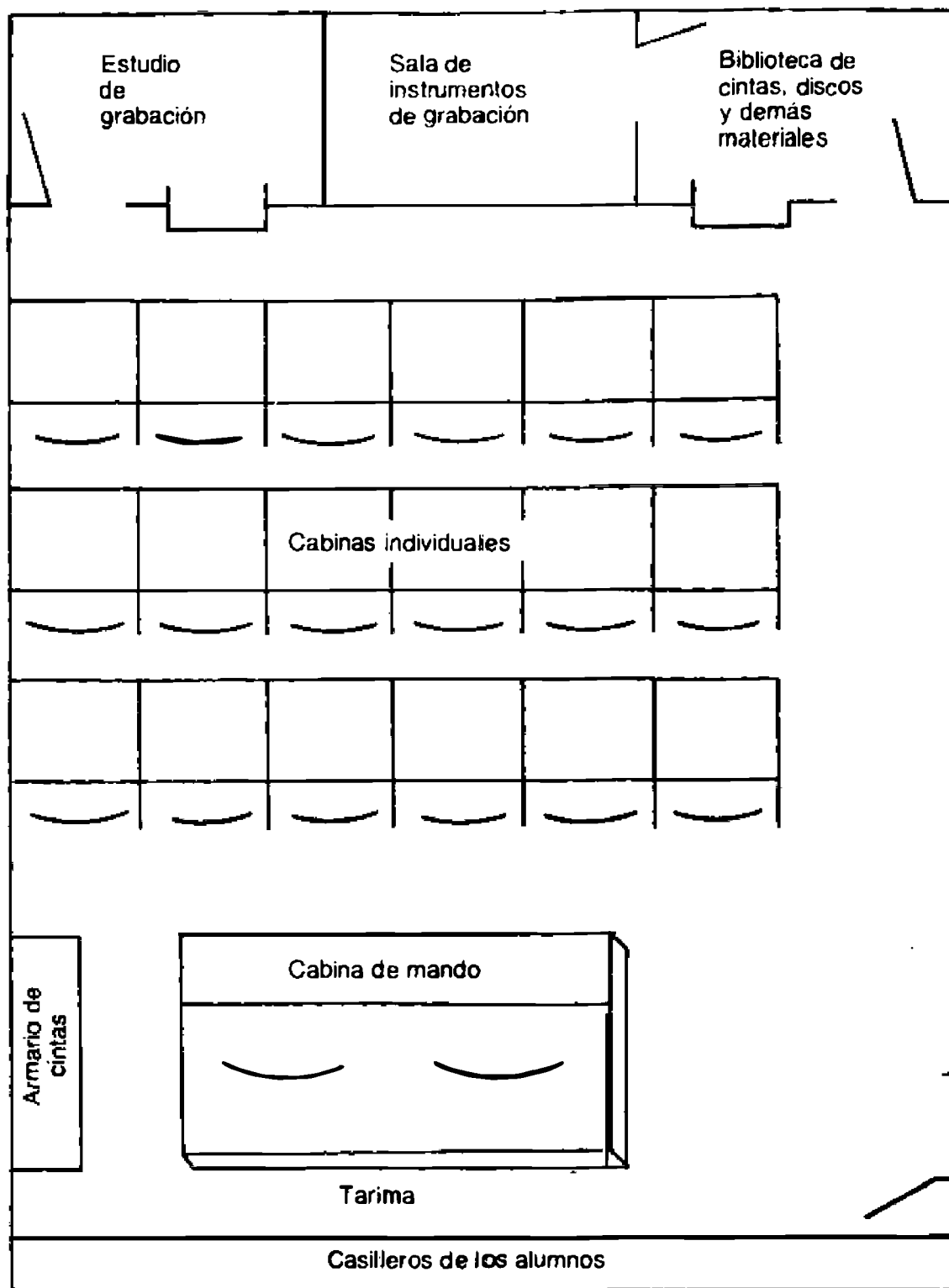
El laboratorio de lenguas es una sala de ejercitación, constituida por la cabina de comando del profesor y cabinas individuales para los alumnos. El laboratorio está equipado con aparatos electrónicos que permiten la grabación y audición de la propia voz de los educandos, con la finalidad de efectuar prácticas de pronunciación y expresión, que transmiten cintas programadas de lenguaje, tal como si fuesen profesores y, también, que establecen la comunicación directa del profesor con todos los estudiantes, en conjunto o separadamente.

Es oportuno aclarar que el laboratorio de lenguas no se destina a enseñar cosas nuevas sino, fundamentalmente, a practicar lo que fue anteriormente tratado en la clase, en contacto con el profesor. De este modo, el laboratorio de lenguas no sustituye al trabajo directo efectuado con el profesor.

Un laboratorio de lenguas suele constar de tres salitas y una sala grande. Una salita funciona como estudio de grabación; otra se destina a guardar los instrumentos de grabación y la tercera a guardar las cintas, discos y material restante del laboratorio. La sala grande es ocupada por una cantidad de entre 30 a 50 alumnos y consta de una mesa de mando para el profesor, puestos individuales para cada alumno aislado, sistema electrónico para la transmisión y distribución de los sonidos que llevan las lecciones al alumno, sistema electrónico de intercomunicación que permite al profesor hablar con los alumnos y escucharlos individualmente.

La mesa de mando del profesor consta de un control de cintas para la transmisión, un tablero distribuidor para dirigir los programas a los alumnos, un control de intercomunicación que permite al profesor conversar con todos los educandos separadamente o en conjunto y un control que le permite al profesor escuchar a los alumnos en sus ejercicios de pronunciación y expresión.

Insertamos, a continuación, la planta baja tipo de un laboratorio de lenguas:



17. Técnica de problemas

La técnica de problemas se manifiesta a través de dos modalidades, muy diferentes en sus formas de presentación pero que, no obstante, reciben el mismo nombre. Una se refiere al estudio de una cuestión desarrollada evolutivamente desde el pasado hasta el presente; y la otra propone situaciones problemáticas que el alumno tiene que resolver.

Veamos estas dos modalidades en forma más detallada:

1. TÉCNICA DE PROBLEMAS REFERENTE AL ESTUDIO EVOLUTIVO DE LOS PROBLEMAS. Esta técnica estudia los problemas de las diversas disciplinas en el orden en que van surgiendo y evolucionando. Se trata del estudio evolutivo de cada problema o concepto; tiene mucha aplicación en la enseñanza de la filosofía, historia, gramática y literatura. Estudiar, por ejemplo, las nociones de verdad, democracia, etc.

Esta manera de estudiar los problemas se presta muy bien para las tareas y para el estudio dirigido. En este caso, el problema a estudiar recibirá una orientación general en clase, con indicación bibliográfica y el correspondiente plan de trabajo.

Todas las disciplinas contienen asuntos que se prestan para ser tratados según los lineamientos de esta técnica. Tal modo de estudiar posee la ventaja de evidenciar al alumno que todos los problemas tienen un origen y una evolución. Su mérito estriba en que hace resaltar el aspecto de la perspectiva histórica de los problemas científicos y culturales en general.

2. TÉCNICA DE PROBLEMAS REFERENTE A LA PROPOSICIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS. La presente técnica es de inspiración de John Dewey, y tiene por objeto desarrollar el razonamiento del alumno, a fin de prepararlo para enfrentar situaciones problemáticas que la vida puede presentarle a cada instante.

La técnica de problemas se asemeja mucho a la de proyectos; su diferencia reside en que las cuestiones en la técnica de problemas son presentadas por el profesor y en la de proyectos, por la clase.

La técnica de problemas no exige globalización, aunque sobreentiende cierta correlación de disciplinas. Así, mediante esta técnica, la enseñanza de las disciplinas se desarrolla teniendo en cuenta problemas, situaciones problemáticas propuestas a los alumnos, que tienen que *movilizarse, investigar y consultar* para resolverlas.

Veamos algunos ejemplos:

1ª *Geografía*. ¿Por qué se producen las sequías del nordeste brasileño?

2ª *Historia*. ¿Cómo se explica la esclavitud en el Brasil?

3ª *Matemática*. Según los intereses corrientes, ¿cuánto se necesitaría para tener una renta de 15000 cruzeiros mensuales?

18. Técnica de la demostración

La *demostración* es el procedimiento más *deductivo* y puede asociarse a cualquiera otra técnica de enseñanza cuando sea necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes o ver cómo funciona, en la práctica, lo que fue estudiado teóricamente.

De un modo general, empero, la *demostración* es un instrumento para comprobar la veracidad de afirmaciones verbales, procurando así satisfacer el aforismo: "ver para creer". Luego, la *demostración* no es más que una modalidad de la *exposición*, más lógica y coherente y también más concreta, con la cual se procura confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. Demostrar es presentar razones encadenadas lógicamente o, también, hechos concretos que ratifiquen determinadas afirmaciones.

La demostración tiene por objetivos:

- a) confirmar explicaciones orales o escritas;
- b) ilustrar lo que fue expuesto teóricamente;
- c) iniciar correctamente una técnica, a fin de evitar errores o fijaciones indeseables;
- d) propiciar un esquema de acción correcto y seguro para la ejecución de una tarea;
- e) convencer racional o empíricamente en cuanto a la veracidad de proposiciones abstractas.

La demostración puede ser:

- 1. *Intelectual*, cuando es realizada mediante una concatenación coherente y lógica de pruebas y razonamientos.
- 2. *Experimental*, cuando la comprobación se lleva a cabo mediante experiencias, provocando fenómenos comprobatorios.
- 3. *Documental*, cuando la comprobación es realizada a través de hechos históricos o, asimismo, por acontecimientos presentes, pero debidamente documentados.
- 4. *Operacional*, cuando la demostración se base sobre una técnica de trabajo o en la realización de determinada tarea, casi siempre con el auxilio de instrumentos o de máquinas.

La demostración puede dar cabida a otra clasificación pasible de integrarse con la anteriormente expuesta y que es, según García Tuduri:²⁰ directa, indirecta, progresiva y regresiva.

1. **DIRECTA.** Es *directa* cuando hay coincidencia entre la veracidad de los principios con la veracidad de lo que se quiere demostrar, esto es, los principios y los hechos tienden a identificarse. Esta forma de proceder es usualmente utilizada en la mayoría de las demostraciones de teoremas geométricos. Ejemplo:

El todo es mayor que las partes, aisladamente.

A-A' es parte de A-B

Luego, A-B es mayor que A-A'

2. **INDIRECTA O POR REDUCCIÓN AL ABSURDO.** Es *indirecta* cuando es demostrada la falsedad de la contradictoria de una proposición o hecho a demostrarse. En esta forma de proceder queda evidenciada la veracidad de la tesis o hecho en cuestión. Ejemplo:

Le es imposible al hombre vivir sin respirar.

Luego, es imposible que Juan viva sin respirar.

3. **PROGRESIVA.** Es *progresiva* cuando la veracidad de una proposición o de un hecho se infiere de la veracidad de premisas anteriores, como ocurre en el silogismo. Ejemplo:

²⁰ García Tuduri, Rosaura, *Lógica*. La Habana, 1945, Alfa, pág. 183.

$$A = B$$

$$B = C$$

$$C = D$$

$$D = E$$

Luego, $A = E$

4. **REGRESIVA.** Es *regresiva* cuando se llega a la falsedad del principio partiendo de la falsedad de las conclusiones. Ejemplo:

Es falsa la afirmación de que "abrir una escuela es cerrar una cárcel".

Esto llevaría a creer que todos los primitivos eran delincuentes y que las respectivas sociedades estarían repletas de cárceles, lo que no es verdad.

Luego, es falsa la afirmación de que "abrir una escuela es cerrar una cárcel".

Sugerencias para llevar a cabo una demostración eficiente

1. La demostración debe ser vista por todos. Cuando eso no sea posible, es aconsejable dividir la clase en grupos y realizarla rotativamente.

2. Es indispensable efectuarla de la manera más clara, sugestiva, directa y simple que sea posible.

3. Debe preferirse el *camino más corto*, lo que permite al alumno aprehender el todo de una manera más fácil.

4. Debe ajustarse al tiempo disponible, no dejando partes de la demostración para otra clase, a no ser que eso se produzca con *intención didáctica*, en el sentido de dejar una *parte para que los alumnos continúen el trabajo fuera del aula por su cuenta*.

5. Cuando la demostración fuese muy larga, subdividirla en partes signitativas y que quepan, cada una, en una clase.

6. Es recomendable que el profesor ensaye previamente la demostración, a fin de evitar las situaciones embarazosas en las cuales el docente no sabe cómo proseguir, y que lo llevan, fatalmente, a perder el control del alumnado.

7. Estos incidentes, naturales o provocados, pueden ser *explotados didácticamente* buscando obtener mayor participación de la clase, invitándola a buscar una salida. Eso puede ocurrir cuando el profesor se sienta realmente en dificultades o cuando sea él quien provoque deliberadamente esa situación.

8. Es imprescindible que el profesor planee las actividades de los alumnos, su disposición y participación, durante la demostración.

9. La demostración debe ser realizada con un ritmo que permita a todos acompañarla y, asimismo, aclarar dudas. El alumno debe seguir, explicar pasajes de un razonamiento a otro razonamiento o de una fase a otra, detener la demostración, pedir explicaciones y solicitar aclaración o *justificación* de un pasaje que no se muestre suficientemente claro.

10. *Explicar o pedir explicación* de cada fase de la ejecución, resaltando la importancia en el *cómo* y en el *por qué*.

11. El profesor debe hacer la demostración lo más didácticamente y de la manera más perfecta posible, pero *sin afectación*.

12. El profesor debe evitar ponerse enfrente del material objeto de demostración, o del encerado (pizarrón) —según sea el caso—, a fin de no entorpecer la visibilidad de los alumnos.

13. Debe ilustrar la demostración con grabados, dibujos, mapas, diagramas, esquemas, fases de la operación, etc.

14. Debe ser preocupación constante del profesor interrogar constantemente a los alumnos durante la demostración, a fin de ir procediendo a un trabajo de sondeo y de

fijación. Es importante que no se pase de una fase a otra si no existen buenos indicios de que todos hayan entendido la anterior.

15. Conforme sea el tipo de la demostración, deben ejecutarse las tareas de la manera en que ellas se realizan, auténticamente.

16. Debe procurarse que las demostraciones sean cortas, ya que difícilmente se consigue una buena concentración de los alumnos en tareas de esa índole cuando sobrepasan los 30 minutos. Lo ideal serían las demostraciones que no excedieran de los 15-20 minutos.

17. Cuando una demostración sea realizada en forma muy lenta, ella debe ser presentada de inmediato en un ritmo normal.

18. Siempre que sea posible, debe llevarse a los alumnos a que repitan la demostración después de que ésta sea completada por el profesor.

19. Lo ideal sería que los alumnos, simultáneamente con el profesor, fuesen también realizando la demostración.

20. Cuando los alumnos realicen demostraciones no debe olvidarse proporcionarles las informaciones necesarias y minuciosas que requiere cada caso.

19. Técnica de la experiencia

La experiencia es un procedimiento eminentemente activo y que procura:

1. Repetir un fenómeno ya conocido.
2. Explicar un fenómeno que no es suficientemente conocido.
3. Comprobar, con algunas razones, *lo que va a suceder*, partiendo de otras experiencias más adecuadas a lo que se quiere estudiar.
4. Conferir confianza para actuar en el terreno de la realidad de una manera lógica y racional.
5. Convencer acerca de la veracidad de la ley de causa y efecto.
6. Fortalecer la confianza en sí mismo.
7. Formar la mentalidad científica.
8. Orientar para enfrentar situaciones problemáticas.
9. Enriquecer el caudal de informaciones, datos y vivencias que mejor contribuyan a interpretar la realidad y actuar sobre ella conscientemente.

La experiencia en educación debe tener un sentido más amplio que el de la *experiencia de laboratorio*, de *provocación* o de *repetición de un fenómeno*. Debe tener sentido de *vivencia*, de ubicación del educando en las situaciones de vida más diversas, de suerte que puedan estimular todas sus reacciones y le permitan formar un acervo de datos y de reacciones comportamentales que le permitan comprender mejor el medio y la vida, y actuar de forma más eficiente y consciente.

Cunningham²¹ procura sistematizar las experiencias que se le puedan propiciar al educando. Las clasifica en sensoriales, sustitutivas, con instrumentos y de vida grupal.

1. EXPERIENCIAS SENSORIALES. Éstas procuran poner en actividad los sentidos

²¹ Cunningham, W.F., *Introdução à Educação*, Editorial Globo, pág. 322.

del educando: como medir, jugar, modelar, pintar, tejer, plegar, cantar, relatar hechos, hacer excursiones, dibujar, cortar, etc.

2. EXPERIENCIAS SUSTITUTIVAS. Estas experiencias son realizadas a través de la imaginación, estimuladas por la lectura, por el relato verbal o por cualquier otro recurso de estimulación de la imaginación.

3. EXPERIENCIAS CON INSTRUMENTOS. Esta modalidad de experiencia es llevada a cabo por medio de aparatos y puede ser caracterizada con más precisión como *experiencia científica*. El concepto relativo a este tipo de experiencias puede ser extendido a todas aquellas que son debidamente planificadas de acuerdo con una metodología científica y que, partiendo de hipótesis, suministran datos que permiten llegar a conclusiones.

4. EXPERIENCIAS DE VIDA GRUPAL. Este tipo de experiencias procura ubicar al educando en situaciones de vida social –dentro y fuera de la escuela– por medio del estudio en grupo, actividades extraclase, visitas, excursiones, entrevistas, etc., con el propósito de llevarlo a actuar y a reaccionar en contacto con otras personas.

La experiencia puede ser un procedimiento didáctico tanto *inductivo* como *deductivo*, dependiendo de la situación en que la misma es llevada a cabo o de los objetivos previstos. La experiencia asume aspectos eminentemente inductivos cuando constituye una parte del *método científico* en calidad de fase de *prueba*.

Opinamos que la *experiencia* tiene, más bien, carácter *demostrativo*, esto es, una forma de demostración, habida cuenta de que la misma se realiza según una *hipótesis*, procurando demostrar una suposición, ya que es prácticamente imposible realizar una experiencia sin tener presente el proceso total en que ella se localice.

La experiencia puede ser usada en el procedimiento *expositivo-deductivo* para justificar determinada afirmación, o como complemento de cualquier otro procedimiento. Pero el medio más cercano de la experiencia, en la escuela, es el *redescubrimiento*, en el cual el alumno es orientado para *experimentar y realizar experiencias*, a fin de llegar a *redescubrir* verdades.

El estudiante debe ser conducido a realizar experiencias y, de los resultados obtenidos, extraer conclusiones, en un esfuerzo de generalización. La experiencia, en este sentido, asume un aspecto eminentemente inductivo.

En sus comienzos, la experimentación debe ser parte de un proceso didáctico más amplio que el del *redescubrimiento*, a fin de familiarizar al estudiante con técnicas experimentales, a la vez que se procura formar su *actitud de investigación*, teniendo en cuenta que se lo debe estimular para el descubrimiento de nuevas verdades.

La experiencia puede tener como objetivo:

1. *La demostración.*
2. *El ejercicio*, como medio de aprehensión y perfeccionamiento de técnicas.
3. *La investigación*, que puede desdoblarse en dos objetivos:
el *redescubrimiento* o los *nuevos conocimientos*.

La experiencia en la escuela puede alcanzar otra significación con la *experiencia-vivencia*, como fuente de *motivación auténtica* y de *concretización* de la *enseñanza*, en la cual los alumnos son llevados a *sentir* lo que van a estudiar, por medio de seminarios, visitas, excursiones, encuestas, consultas, etc.

Recomendaciones para la realización de experiencias

1. Cuando el profesor y los alumnos realicen experiencias, pedir a éstos que describan oralmente o por escrito lo que *vieron, comprendieron, sintieron* y las dudas e ideas que tuvieron.

2. Cuando la experiencia presenta dificultades técnicas mayores, el profesor debe efectuar demostraciones al respecto, explicar pormenores y, seguidamente, pedir a los alumnos que la repitan. En el esclarecimiento de dificultades notorias, el profesor, para una mejor comprensión de los alumnos, puede echar mano de *gráficas, proyecciones, diapositivas, etc.*

3. Es recomendable, en muchos casos, que el profesor suministre a los alumnos los datos esenciales, las fases de desenvolvimiento y la indicación de "momentos críticos" y posibles peligros de ciertas experiencias para, después, orientarlos en la ejecución de las mismas, observándolos y asistiéndolos. La observación del comportamiento de los alumnos *en la experiencia* puede llevar al profesor a conocerlos mejor y a identificar a los que más se relacionan con el *espíritu de la experimentación*, a fin de *encaminarlos* en forma más decidida hacia la *investigación*.

4. Como hito de motivación, autenticidad de estudio, el profesor puede *encaminar* al estudiante hacia *una experiencia* que no diese resultados positivos y, a partir de ahí, con los datos recogidos en el *fracaso*, encarar el estudio sistemático del fenómeno o asunto pautado.

20. Técnica de la investigación

Uno de los objetivos de la enseñanza es, principalmente en el campo universitario, inculcar en los alumnos el *espíritu de investigación*. La investigación es una *gran ayuda* para la *formación del espíritu científico*, que debe ser el *cuño* de la formación universitaria. Por su intermedio, los datos dominan a las *pasiones* y la *razón* da sentido de realidad a los *sentimientos* y a la voluntad.

La *investigación* se propone *demostrar* y no *convencer* a los alumnos. Es un proceso más amplio que el de la experimentación, ya que implica una dirección planificada de los trabajos mucho más amplia de lo que abarca la experiencia, aun cuando ésta es un elemento valioso de aquélla.

La *investigación* es un procedimiento válido y recomendado para todos los campos de estudio, sean humanísticos o científicos. Puede ser efectuada durante el período de clases o en períodos aparte, según las circunstancias y posibilidades de la escuela.

La investigación puede realizarse *individualmente*, de acuerdo con las preferencias y las aptitudes particulares, o *en grupo*, alrededor de un mismo asunto considerado fundamental por todos los estudiantes.

Esta técnica puede actuar como *fuerza de motivación* cuando el profesor indica un tema de estudio y distribuye la clase en grupos para estudiarlo. El

representante de un grupo, sorteado al efecto, hará la presentación de los estudios de su grupo, lo que se prestará para la discusión. En caso de que los resultados no sean satisfactorios, el profesor orientará el estudio sistemático del tema. Otra forma indicada consiste en que el profesor encamine una *investigación previa* acerca del tema que habrá de estudiarse. Tomando como base la presentación de la investigación, se establecen discusiones o debates, de los cuales podrán resultar sugerencias para nuevas investigaciones, mejor organizadas y más profundas, a fin de aclarar debidamente el problema.

La *investigación* puede echar mano de experiencias, encuestas, visitas, excursiones, consultas a autoridades en determinados asuntos, búsquedas en archivos y bibliotecas, consultas a entidades científicas, culturales y administrativas, nacionales y extranjeras. De ahí la necesidad de la escuela, en todos los niveles, de mejorar su coordinación con la comunidad, poseer mejores laboratorios y enriquecer su biblioteca.

La investigación no debería ser solamente una técnica de enseñanza, sino una *actitud docente* en la cual el profesor procura orientar la enseñanza en ese sentido, esto es, con *criterio de investigación*.

Dice Francisco Larroyo que el hecho de *enseñar investigando*:

- a) fortalece la inteligencia;
- b) desarrolla el espíritu de orden;
- c) desenvuelve la conciencia de la limitación;
- d) desenvuelve la sinceridad y la autenticidad académica;
- e) desarrolla la capacidad de análisis.

A esos incisos se les podría agregar otro: *fortalece el espíritu científico*.

La investigación como técnica de enseñanza, para ser realmente útil, necesita sensibilizar al educando en tres cuestiones fundamentales, de modo que tenga conciencia del trabajo que está realizando para que éste no sea un esfuerzo de "mera ejecución material".

Las cuestiones son las siguientes: lo que se investiga, por qué y para qué investigar, y cómo investigar.

a) *lo que se investiga*. Esta cuestión tiene por finalidad llevar al educando a conceptualizar adecuadamente el objeto de la investigación, a delimitar con precisión el campo de trabajo, para saber qué es lo que se está tratando, es decir, para tener conciencia del objetivo propuesto;

b) *por qué o para qué*. Esta cuestión implica un acto de reflexión, de valorización teórica o práctica, ya que aspira a dar sentido a la investigación. ¿Investigar por investigar o investigar con un fin determinado? Puede decirse que es éste el momento filosófico de la investigación;

c) *cómo investigar*. Esta última cuestión se refiere al aspecto metodológico de la investigación, toda vez que procura encaminar hacia la consecución de los objetivos previstos. Esta cuestión puede considerarse como el momento de acción de la investigación.

La investigación, para ser auténtica, debe partir de una dificultad o problema sentido y comprendido por el alumno. No hay nada que tenga menos sentido

que el hecho de investigar por investigar. La investigación puede tener origen:

1. En dudas surgidas en discusiones o en debates.
2. En el estudio preliminar de un tema a ser tratado en clase y que tenga, principalmente, vinculación con la comunidad, lo que ayudaría al estudiante a tomar conciencia de los problemas del medio.
3. En preferencias y aptitudes de los propios alumnos.

Toda investigación debe tener origen, en último análisis, en una situación de *necesidad* o de *previsión*. Sentida la necesidad, el *proceso de reflexión* comienza a caracterizar la dificultad o problema de la siguiente manera:

1. Analizando los informes que tenga sobre el problema.
2. Localizando lagunas.
3. Identificando *conclusiones* sin demostración.
4. Siguiendo indicios.
5. Descubriendo contradicciones.
6. Leyendo y recogiendo el máximo de informaciones acerca del tema.
7. Criticando todos y cada uno de los datos referentes al tema.
8. Caracterizando y delimitando datos o problemas.
9. Haciendo el plan de la investigación.
10. Iniciando el trabajo de investigación.

Clasificación de los datos de las investigaciones

Los datos aportan la “materia prima” para la reflexión. Se razona sobre los datos, comparándolos, combinándolos y criticándolos, a fin de evitar contradicciones de modo que sea posible formar todos homogéneos en algún aspecto, dentro de un esfuerzo por generalizar.

Los datos de la investigación pueden clasificarse en cuanto a control, medición, tiempo, origen y tipo.

1. En cuanto al *control* pueden ser *subjetivos* u *objetivos*.
 - a) *datos subjetivos*, que generalmente escapan al control y pueden variar de una persona a otra. Por ejemplo, las opiniones, las apreciaciones personales y los datos de la introspección;
 - b) *datos objetivos*, que pueden ser controlados en su obtención y sus procesos.
2. En cuanto a la *medición* los datos pueden ser *cualitativos* y *cuantitativos*.
 - a) los *datos cualitativos* no pueden ser medidos; ellos son las características, las cualidades, las funciones, etc.;
 - b) los *datos cuantitativos* pueden ser sometidos a una escala de medida y, por eso mismo, ofrecen mayores probabilidades de exactitud.
3. En cuanto al *tiempo*, los datos pueden ser *antiguos* o *nuevos*.
 - a) los *datos antiguos* son los recogidos en tiempos pasados. Es preciso saber con qué recursos técnicos fueron obtenidos, ya que éstos cambian de una época a otra, volviéndose cada vez más precisos;
 - b) *datos nuevos* son los recogidos en nuestros días y que pueden tener significación diferente de la que tenían en tiempos pasados.

De acuerdo con los datos antiguos y nuevos, puede hacerse un estudio evolutivo de un fenómeno.

4. En cuanto al *origen*, los datos pueden ser *naturales*, *sociales* y *psicológicos*.
 - a) datos *naturales* son los que proporciona la naturaleza física y biológica. Se prestan más para la investigación en las ciencias experimentales y forman además el núcleo de las ciencias exactas;
 - b) datos *sociales* son los que resultan de los fenómenos que tienen su origen en la acción de los grupos humanos;
 - c) datos *psicológicos* son los que se obtienen a través del comportamiento humano individual, aun cuando esté influido por el grupo.
5. En cuanto al *tipo*, los datos pueden ser *históricos*, *experimentales*, *filosóficos*, *sociológicos* y *religiosos*.
 - a) datos *históricos* son los que presentan los fenómenos en su desarrollo a través del tiempo y con sus posibles consecuencias presentes;
 - b) datos *experimentales* son los que derivan de la recolección controlada o de la experiencia u observación también controladas;
 - c) datos *filosóficos* son los que se obtienen a través de la reflexión sobre todos los sectores que impresionan al hombre y que se encuentran más allá de la experimentación;
 - d) datos *sociológicos* son los que resultan de todos los problemas comunes de la vida en grupo, incluyendo los políticos, económicos, jurídicos, folklóricos, etc.;
 - e) datos *religiosos* son los que proporcionan los fenómenos religiosos, que se localizan más allá de los datos experimentales y filosóficos.

Indicaciones para la iniciación de la investigación

Damos, a continuación, algunas indicaciones acerca del material o técnicas necesarios para la iniciación de los alumnos en los trabajos de investigación:

1. Investigación de fuentes bibliográficas; se indicarán libros que traten acerca de determinados temas y los lugares donde encontrarlos.
2. Investigación de otras fuentes de información distintas de los libros; se mencionarán autoridades, asociaciones, personas acreditadas, museos, etc.
3. Técnica de organización de cuestionarios sobre temas de naturaleza educacional, política, psicológica o de carácter sociológico en general.
4. Iniciación estadística.
5. Lectura de libros, haciendo fichas-resumen de los mismos.
6. Fichas-resumen de un tema tratado en diversos libros y por distintos autores.
7. Estudio de un autor.
8. Confrontación de ideas de autores o de libros que tratan acerca del mismo tema.
9. Confrontación de teorías.
10. Estudio —con recolección de datos— de problemas referidos a una disciplina y relacionados con la comunidad.

Indicaciones generales para realizar una investigación

1. El trabajo de investigación consiste en delimitar un problema, formular una posible solución, proponer, exponer y demostrar. Se formula, pues, un problema; se imagina

una solución viable y luego se va en busca de datos o argumentos que la robustezcan o, si cabe, que la modifiquen, hasta llegar a una conclusión coherente.

La conducción del trabajo debe ser mediante el *razonamiento* y no por el *sentimiento*, pues la tarea intelectual consiste en *demostrar* y no en *convencer*.

El proceso inverso de la investigación consiste en enunciar una *tesis* o *afirmación* y partir de ahí para justificarla, seleccionando argumentos que, posiblemente, la confirmen.

2. El trabajo de investigación debe desenvolverse según un plan lógicamente estructurado a fin de evitar apariencias y llegar a comprobaciones válidas. La crítica de los datos escogidos, de las experiencias realizadas, de las muestras obtenidas, puede llevar muy bien a reformular el plan de trabajo para un mejor ajuste a la realidad del problema en estudio.

3. Cuando el trabajo esté en desarrollo, no se deben despreciar las pruebas o datos que aparentemente no se ajusten a la solución del problema, pero sin olvidar la *idea central* del trabajo para no ahogarla con otras ideas secundarias, que no deben ser despreciadas, pero que tampoco deben oscurecer el propósito inicial de la investigación.

4. La solución de un problema o el desarrollo de un tema consiste, en primer lugar, en explicarlo desdoblando el sentido de una idea o conjunto de ideas, comprobándolas de modo experimental o lógico, sin olvidar la claridad y el orden.

En la justificación lógica deben prevalecer las pruebas directas y no las de tipo negativo. No llegar a la conclusión de que los indios son esencialmente sanos porque en su organización social no había lugar para hospitales... o no decir que usaban telégrafo sin hilo porque entre sus núcleos no fueron encontrados hilos...

Las afirmaciones de *autoridades* podrán reforzar las razones de una tesis, pero nunca demostrarlas. No se debe olvidar, además, que un solo caso significa muy poco aun cuando ayude a ratificar las convicciones.

5. Es importante, durante los trabajos de investigación:

- a) ir anotando las ideas a medida que vayan surgiendo; esto es, no dejarlas para consignarlas después;
- b) tomar nota, durante las experiencias o lecturas, de todo lo que no estuviese plenamente claro o comprensible;
- c) anotar, principalmente, aquello que se comporta de manera imprevista;
- d) en caso de lectura, copiar, en fichas, los trozos más significativos y con todas las indicaciones para una más fácil identificación del autor, texto, obra y lugar.
- e) después de recoger todos los datos de la investigación, dejar trascurrir cierto tiempo antes de iniciar la redacción final del trabajo, para que los mismos "maduren" mejor;
- f) escribir con precisión y sin divagar;
- g) todo trabajo de investigación debería contener, por lo menos, tres partes:
primera: introducción, en la cual sería planteado el problema y dado el sentido de la investigación e indicado el método de trabajo; *segunda*: el desarrollo del trabajo, con la coordinación de datos, argumentos y pruebas, compilados lógicamente o experimentalmente; *tercera*: contendría la conclusión y vendría a ser la parte final del trabajo.

Es una técnica esencialmente activa, tendiente a llevar al alumno a *conquistar* y no a *recibir pasivamente* los conocimientos.

21. Técnica del redescubrimiento

La del *redescubrimiento* es una técnica activa por excelencia. Su empleo, al contrario de la argumentación, es más aconsejable para el aprendizaje de asuntos acerca de los cuales el alumno tenga pocos informes. Es una técnica que puede ser utilizada para la enseñanza de todas las materias. Su uso, no obstante, está más generalizado en el estudio de las ciencias. Cuando se lo emplea en las ciencias, requiere, para su pleno éxito, un laboratorio donde los alumnos puedan realizar o estar al tanto de las experiencias que los llevarán al redescubrimiento de una explicación, de una ley, de un principio o de una regla.

El *redescubrimiento* presenta el inconveniente de exigir mucho tiempo para su aplicación. Su técnica puede ser encaminada de las siguientes maneras:

1. Se formulan preguntas o se suscitan dudas entre los alumnos, encaminándolos luego, directamente, en las investigaciones o experiencias que los llevarán a obtener respuestas.
2. Los alumnos son obligados a cumplir una serie de experiencias u observaciones, sin decirles nada acerca de las finalidades perseguidas hasta que vayan arribando por si mismos a las conclusiones referidas a lo que les fue dado realizar o ver.
3. Son presentados a los alumnos algunos casos semejantes de un mismo fenómeno, pero en circunstancias diferentes, induciéndolos a encontrar una explicación general para los mismos.

El profesor puede sugerir una serie de cuestiones a los alumnos; estas cuestiones pueden ser las mismas para todos o bien pueden ser diversificadas, pero todos tienen que resolverlas individualmente. No obstante, hay cuestiones que pueden ser resueltas en grupo.

Esta técnica ofrece la ventaja de estimular el espíritu de iniciativa, de investigación y de trabajo, pues el alumno es llevado a redescubrir, por propio esfuerzo, las informaciones que, de otro modo, le serían suministradas por el profesor.

Tiene, además, el mérito de posibilitar un auténtico aprendizaje, eliminando la simple memorización. Por encima de todo se caracteriza por la satisfacción que transmite al alumno al hacerlo sentir capaz de *observar, pensar y realizar*.

La técnica de redescubrimiento puede presentar dos modalidades: en la primera, el profesor realiza las experiencias; en la segunda, son los alumnos quienes las llevan a cabo.

1. *Primera modalidad.* Las experiencias son encaminadas por el profesor, pudiendo los alumnos participar de ellas según la conveniencia y oportunidad. Pero quien realmente dirige los trabajos es el profesor.

2. *Segunda modalidad.* Los alumnos son encaminados a ejecutar experiencias y extraer de ellas conclusiones de los datos obtenidos y de las observaciones efectuadas. Para eso está claro que los alumnos deben recibir todas las instrucciones necesarias para la efectivización de los trabajos escolares, pero la ejecución es de la *total* responsabilidad de ellos.

Dice Ayrton Gonçalves da Silva,²² en favor de la técnica del redescubrimiento:

- “1. Los estudiantes están aprendiendo a observar. Era muy común, y ahora la frase se está haciendo más rara, escuchar: –Profesor, yo no vi nada–. El alumno, en una experiencia llevada a cabo con un pirómetro improvisado, no veía mecerse el puntero porque durante toda la experiencia solamente tenía ojos para el fuego de la lamparita.
2. Están aprendiendo a enunciar conclusiones adecuadas y a hacer generalizaciones.
3. Están aprendiendo a describir lo que ven, usando sus propias palabras.
4. Están aprendiendo a esquematizar experiencias, destacando luego lo que tienen de fundamental.
5. Están aprendiendo a improvisar nuevos aparatos destinados a realizar experiencias complementarias.
6. Están aprendiendo a trabajar en el laboratorio en una actitud disciplinada en la cual no existe la menor coerción.
7. Están aprendiendo a trabajar en grupo.
8. Están aprendiendo, sin ningún esfuerzo, los hechos fundamentales de la ciencia.”

22. Técnica del estudio dirigido

El estudio dirigido puede tener amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas. Es cuestión de planeamiento y de *querer llevar al alumno a practicar un estudio dirigido*.

Todo indica que este estudio surgió debido a dos factores concurrentes:

1. Condiciones cada vez más difíciles de estudio por parte del alumno en su casa, principalmente en los grandes centros urbanos. Los trabajos que se esperaba realizase el alumno en su hogar pasaron a ser completamente nulos.
2. Renovación en las técnicas de enseñanza, tendientes a sacar al alumno de la condición de pasividad a que estaba relegado, para llevarlo a ser el artífice de su propia educación.

Desde el punto de vista administrativo, los planes de estudio dirigido más en boga son los siguientes:

a) *Plan Kalb o de los periodos extras*

Este plan prevé un período de estudio dirigido por día, para las disciplinas consideradas como las más importantes del plan de estudios. Esto se lleva a cabo rotativamente: un día matemática, otro día lenguaje y así sucesivamente.

Estos períodos son destinados a los alumnos más atrasados, pero nada impide que todos participen de los mismos.

²² Silva, Ayrton Gonçalves da, *Por que e como se ensina ciências*, en “Ensino Industrial”, nº 9, año III, pág. 8.

b) *Plan de Batavia o de los períodos desdoblados*

Este plan prevé dos horas o dos períodos por disciplina en lugar de uno solo. En uno de ellos el profesor dicta su clase o suministra elementos para que, en la segunda hora, se lleve a cabo el estudio dirigido. Dichos períodos no deben ser necesariamente seguidos. Pueden sufrir la intercalación de otras disciplinas. Debido a la sobrecarga en el horario, es recomendable utilizar esta técnica solamente para 4 ó 5 disciplinas consideradas como las más importantes o las más difíciles para los alumnos.

c) *Plan de Columbia o de los períodos divididos*

Este plan recomienda dividir la clase en dos períodos: en el primero, el profesor lleva a cabo la explicación del tema; en el segundo, realiza el estudio dirigido. El momento del pasaje de una actividad a otra queda librado al criterio del profesor, según sus conveniencias y sentido de la oportunidad.

d) *Plan de Michigan o gradual*

Teóricamente, este plan es similar al de los *períodos divididos*, únicamente que, al comienzo, los períodos de estudio dirigido son largos y van disminuyendo gradualmente, en forma progresiva. Esta progresión es dictada por la suposición de que los alumnos necesitan más de esta forma de trabajo en los primeros años y que puede ir disminuyendo a medida que van dándose las promociones para los años más adelantados. Así, los períodos de estudio dirigido son recomendados sobre la siguiente base:

30 minutos para 1er. año.

25 minutos para 2º año.

20 minutos para 3er. año.

15 minutos para 4º año.

Para los cursos más adelantados del colegio, el estudio dirigido sería sustituido por un *período de consulta*, en el cual, si encontrasen dificultades en sus estudios, los alumnos recurrirían al profesor en pos de ayuda.

e) *Plan de conferencias*

Mediante este plan, el profesor, al comienzo del año lectivo, realiza trabajos de orientación en clase con el objeto de *enseñar a estudiar*. Hacia la mitad del año, los profesores de las disciplinas en que los alumnos flaqueasen y estuvieran en peligro de repetir el año pasan a darles asistencia, procurando su recuperación a través del estudio dirigido.

f) Plan total

Denominamos a éste *plan total*, ya que el mismo preconiza la sustitución de todas las clases de tipo explicativo por el estudio dirigido. De esta forma todo trabajo escolar sería desarrollado sobre la base del estudio dirigido. La función del profesor en este plan es, pues, acompañar y orientar a los alumnos en sus estudios dirigidos.

A nuestro entender, el estudio dirigido debería ser intensificado a fin de:

1. Enseñar al alumno a estudiar.
2. Suplir la deficiencia de la familia en cuanto a condiciones de estudio.
3. Atender a los alumnos insuficientes y que se rezaguen en los estudios.

El estudio dirigido puede ser utilizado, además:

1. Como técnica de enseñanza para la presentación y desarrollo de asuntos nuevos del programa, dentro del horario normal de clases.
2. Como técnica de fijación e integración del aprendizaje.
3. Como técnica de ampliación del aprendizaje.

El plan de estudio dirigido que más conviene es el que el profesor indica en el momento más adecuado para su uso, tanto como técnica de enseñanza como para cualquier otro procedimiento didáctico. Así, podrá realizarse en una clase, en su mitad, o en dos o más clases enteras, seguidas, según el asunto tratado.

De acuerdo con el rendimiento de los alumnos, el profesor podrá adoptar, para los estudiantes menos capaces, períodos extra de estudio dirigido –si es posible dirigidos por él mismo o por otro profesor–, siempre bajo su orientación.

La práctica del estudio dirigido, en las condiciones actuales de organización escolar, se complimentaría mucho mejor en una sala–ambiente dotada de biblioteca especializada.

El estudio dirigido, en la enseñanza de cualquier disciplina, puede tener lugar en el horario común de las clases y con la ventaja de poder contar con la presencia del profesor.

A despecho de eso, debe ser una preocupación del profesor la de realizar prácticas de estudio dirigido fuera del horario de las clases, según las posibilidades administrativas de la escuela y de su propia disponibilidad de tiempo.

Cada unidad didáctica debe tener un margen para el estudio dirigido, con elección de los temas que más se ajusten a esta técnica, así como adoptando la previsión de sesiones para la fijación, ampliación e integración del aprendizaje.

No está de más resaltar que es indispensable la presencia del profesor y, si es posible, de vez en cuando, la del orientador educacional, en las prácticas de estudio dirigido. Pocos resultados se obtienen cuando estas prácticas son entregadas a la dirección de personas incompetentes.

El profesor y el orientador educacional pueden recoger buenas informaciones sobre las dificultades, limitaciones y posibilidades del educando, así como sobre sus rasgos de personalidad. A través del estudio dirigido se pueden realizar las siguientes actividades:

1. Introducción del alumno en los trabajos de investigación.
2. Estudio metódico de asuntos tratados en clase o de asuntos nuevos.
3. Ejecución de tareas diferenciadas.
4. Fijación y ampliación del aprendizaje.

Más aún, a través del estudio dirigido se puede orientar al educando en:

1. Cómo estudiar.
2. Cómo llevar a cabo deberes, tareas y ejercicios.
3. Cómo consultar fuentes de referencias y usar instrumentos.
4. Cómo planificar.
5. Cómo economizar tiempo y material.

El estudio dirigido se presta, además, para habituar al educando a leer, inteligentemente, cuestionarios que deban ser respondidos, teniendo como base las lecturas indicadas. En el estudio dirigido, el profesor debe estar a disposición de sus alumnos, para atenderlos individualmente y sin perturbar el trabajo de los demás, siempre que fuese solicitado para eso. Éstas son sus funciones dentro del área del estudio dirigido:

1. Prestar auxilio al alumno cuando sea necesario.
2. Observar al alumno para orientarlo mejor.
3. Completar informaciones.
4. Sugerir nuevas tentativas o nuevas perspectivas para la solución de un problema.
5. Estimular los esfuerzos de los alumnos.

El profesor podrá realizar estudio dirigido también en las escuelas más desprovistas de recursos bibliográficos, en las cuales los alumnos cuenten tan sólo con el compendio adoptado. En ese caso el profesor selecciona, en el texto, los asuntos más accesibles y formula una serie de cuestiones acerca de los mismos, pidiendo a los estudiantes que las resuelvan basándose en dicho compendio.

Es necesario no olvidar que el profesor debe organizar estudios dirigidos, algunos de carácter individual y otros de tipo colectivo. En este segundo caso, la clase es dividida en grupos, que estudiarán en forma separada un mismo tema. Cada grupo, entonces, estudia su parte, que luego será reunida con las partes de los demás grupos, una vez discutidas, para integrar todo el asunto pautado.

Es claro que cada grupo debe tener un orientador de trabajos que será, a la vez, relator para las discusiones intra y extragrupalas. Es bueno que el relator de un trabajo sea distinto al de otro, siendo siempre elegido por los componentes del grupo.

En su expresión más simple, el estudio dirigido puede seguir el siguiente esquema:

1º Material

1. El material básico es el compendio adoptado para todos los alumnos, hojas de papel rayado y lápiz.
2. Este material, sin embargo, puede ser enriquecido con diccionarios, tratados, enciclopedias, atlas y mapas, revistas especializadas; o sea, con material bibliográfico que podrá ser de la biblioteca general o de la biblioteca del curso.

2º Técnica de aplicación

1. El profesor selecciona el tema o parte de la unidad didáctica en el texto adoptado, pidiendo a los alumnos que lo abran en la página indicada. Presenta brevemente el asunto, con finalidad de motivación y orientación del trabajo. Las normas de trabajo deberán ser simples y precisas, indicando lo que los alumnos deben hacer.
2. Se pide a los alumnos que lean el texto indicado, con atención y anotando lo que no fuese suficientemente entendido, como términos, expresiones, fórmulas y otras dudas. Esta lectura no debe exceder de los 10 minutos. De un modo general, el tiempo estipulado para la misma depende de la extensión y dificultades del texto, pero no debe ir más allá de los 5 minutos en la escuela primaria y de los 10 en la escuela media.
3. Terminada la lectura, los alumnos procurarán aclarar las dudas consultando la biblioteca del aula, a sus compañeros y al profesor.
4. Aclaradas las dudas, el profesor distribuye hojas de papel mimeografiadas con las cuestiones que deben ser resueltas, abarcando todo el texto leído, o bien las copias en el encerado para que sean copiadas en sus cuadernos por los alumnos. El número de cuestiones, que deberán ser claras y precisas, dependerá de la extensión del texto, de la riqueza del mismo y de los elementos esenciales que deben ser fijados, pero que no deberán ir más allá de los 4 a 8 por sesión de estudio, de acuerdo con las dificultades de las mismas.
5. A continuación los alumnos se ponen a trabajar, leyendo nuevamente el texto, para encontrar elementos que resuelvan las cuestiones propuestas.
6. En caso de que el profesor lo considere necesario, la clase siguiente podrá desarrollarse sobre la base de apreciaciones referidas a los trabajos realizados por los alumnos.

3º Actuación de los alumnos

1. Puestos a trabajar, los alumnos pueden levantarse en silencio, para efectuar consultas en otras fuentes.
2. Si fuese necesaria la ayuda del profesor, le harán una señal y éste se dirigirá a su asiento a fin de prestarles los auxilios y aclaraciones que les sean necesarios.
3. Los alumnos que terminasen primero y cuyos trabajos fuesen considerados satisfactorios, podrán cooperar con el profesor, prestando ayuda a los compañeros que se hallasen en dificultades.
4. Los alumnos que finalicen y cuyos trabajos no sean considerados satisfactorios,

serán encaminados a rehacerlos en sus partes deficientes, previa aclaración del profesor.

4º Actuación del profesor

1. El profesor seleccionará, en el compendio adoptado, los textos que considere más accesibles y con mayores probabilidades de éxito para el estudio dirigido, y formulará, sobre los mismos, las cuestiones que serán propuestas en las sesiones de estudio dirigido.
2. Durante el estudio dirigido estará acompañando a los alumnos, atendiéndolos en sus dificultades y estimulándolos para que se concentren en sus tareas. Irá anotando, asimismo, la manera de trabajar de cada uno y también sus deficiencias personales y de preparación. Con estos datos, el profesor podrá organizar u orientar estudios suplementarios para eliminar deficiencias, así como podrá actuar sobre el alumno, a fin de llevarlo a vencer, en la medida de lo posible, sus dificultades personales.
3. En vez de *dictar clase*, el profesor se pondrá a disposición de los alumnos, atendiéndolos de la mejor manera posible y cuando sea necesario.
4. El profesor no se quedará solamente esperando a que los alumnos lo llamen; irá, también, al encuentro de los mismos cuando considere que hace falta, a fin de estimularlos y orientarlos debidamente.

5º El estudio dirigido en cuanto a la forma

El estudio dirigido puede ser aplicado individualmente o en grupo, dependiendo de la forma, de la extensión del asunto estudiado y de la intención del trabajo, esto es, si se destina al estudio aislado o en grupo. Los educadores están llegando a la conclusión de que los trabajos escolares deben contar con prácticas individuales y colectivas. Así el estudio dirigido puede ser aplicado individualmente, esto es, exigiendo que cada uno efectúe su trabajo y que éste sea el mismo para todos en sus aspectos fundamentales; también puede ser aplicado en grupo. Esta forma de estudio, a su vez, puede asumir dos modalidades:

- a) todos los grupos estudian el mismo asunto;
- b) los grupos estudian partes de un mismo asunto.

1. Estudio dirigido individual

- a) el profesor hace una presentación motivadora de la unidad a estudiar;
- b) el profesor distribuye el temario de estudio, el mismo para todos los alumnos, preparado especialmente;
- c) estudio a cargo de los alumnos, con asistencia del profesor, si se le solicitara;
- d) finalizado el estudio, uno o más alumnos presentarán sus trabajos. Si se tratase de más de un alumno, cada cual presentará una parte. Dichas presentaciones serán seguidas por una discusión;
- e) apreciación del profesor, que estará centrada en dos puntos principales: en el comportamiento de la clase y en lo que atañe al contenido;
- f) verificación del aprendizaje;
- g) rectificación del aprendizaje, si fuera necesaria, y asistencia especial a los alumnos deficientes.

2. Estudio dirigido en grupo

Esta técnica puede adoptar dos modalidades: todos los grupos estudian un mismo temario, o cada grupo estudia temarios diferentes o una parte del tema que se está tratando.

A) *Todos los grupos reciben el mismo temario*

- a) el profesor divide la clase en grupos;
- b) seguidamente, efectúa la presentación motivadora de la unidad a estudiar;
- c) el profesor distribuye el temario de estudio para todos los grupos;
- d) los grupos comienzan a estudiar;
- e) después del estudio, el relator de un grupo presenta el trabajo completo o, por lo contrario, distintos relatores presentan las partes del trabajo, en secuencia lógica y siempre con discusión;
- f) apreciación de los trabajos por parte del profesor;
- g) verificación del aprendizaje;
- h) rectificación del aprendizaje –si fuera necesario– y asistencia especial a los alumnos que manifiesten mayores carencias.

B) *Los grupos estudian diferentes partes de la unidad*

- a) el profesor divide la unidad en una cantidad de partes que se corresponda con los estudios de grupo de la clase, pero siempre en partes lógicas y significativas;
- b) los pasos iniciales son los mismos del esquema anterior, sólo que cada grupo recibe un temario de estudio diferente;
- c) después del estudio la clase se reúne y el relator de cada grupo, en orden lógico, presenta su trabajo, que es anotado por los demás grupos. En esta fase no hay discusión propiamente dicha, sino pedidos de esclarecimiento;
- d) los grupos vuelven a separarse y comienzan ahora a estudiar la unidad como un todo;
- e) los grupos vuelven a reunirse y el relator de cada grupo vuelve a presentar su trabajo siguiendo el orden lógico de las partes, pero esta vez con discusión ulterior;
- f) apreciación a cargo del profesor;
- g) verificación del aprendizaje;
- h) rectificación del aprendizaje –si se lo estima necesario– y asistencia especial a los alumnos que manifiesten deficiencias.

El estudio dirigido puede prestarse plenamente para *estudios diferenciados*, de la siguiente manera:

- a) *estudio dirigido* orientado hacia la recuperación de los educandos que evidencian fracasos en sus estudios;
- b) *estudio dirigido* orientado hacia la ampliación del aprendizaje para los alumnos más capaces o más interesados en determinada asignatura.

Pero el estudio dirigido puede también aplicarse diferenciadamente en el proceso normal de la enseñanza, toda vez que sean conocidos los alumnos en cuanto a sus capacidades, interés por la materia y aptitudes. Así podrán

concretarse estudios dirigidos acerca del mismo tema o unidad que se consideren deficientemente, medianamente o correctamente aprendidos, destinados a grupos de alumnos también caracterizados, siempre con relación a una disciplina, ya calificados como flojos, como medianos o como fuertes.

23. Técnica de la tarea dirigida

La *tarea dirigida* puede hacerse en clase o no, sobre la base de instrucciones precisas, pasadas por escrito por el profesor. Esta *tarea* puede ser ejecutada individualmente o en grupo, dependiendo de las circunstancias u objetivos del trabajo.

Los objetivos de la *tarea dirigida* son: habituar al alumno a interpretar indicaciones escritas y textos; que adquiera habilidades o aprenda técnicas de ejecución de experiencias y aplicaciones prácticas de lo que ya fue estudiado teóricamente; y asimismo, encomendarle trabajos individuales o en grupos (a alumnos que presenten las mismas o similares condiciones personales de estudio).

La *tarea dirigida* puede versar sobre trabajos teóricos, prácticos o teórico-prácticos, pero en todos los casos, acompañados de indicaciones precisas para el mejor desempeño en el cumplimiento de la tarea encomendada. Estas *tareas* son una especie de “hojas de trabajo”, tan usadas en la enseñanza industrial.

24. Técnica del estudio supervisado

El *estudio supervisado* es una forma de llevar al alumno a estudiar solo, con la asistencia del profesor. Esta forma de estudio puede efectuarse tomando como base los temas elegidos por el profesor o el alumno. El estudio supervisado también puede llevarse a cabo en forma individual o grupal.

Mientras en la *tarea dirigida* son suministradas todas las indicaciones, en el *estudio supervisado* solamente se da el tema, bien en forma directa por el profesor o bien a través de las sugerencias del alumno. El esquema de desarrollo y todo lo demás es suministrado por el alumno, siempre asistido por el profesor. Esta técnica de estudio se realiza, preferentemente, fuera de la clase.

El *estudio supervisado* está indicado principalmente para suplir deficiencias o atender las preferencias del educando. Cuando el tema estudiado en forma supervisada sea de interés general, el mismo podrá ser presentado a la clase por el alumno que lo elaboró.

Lo que marca el *estudio dirigido* es el itinerario trazado por el profesor, esto es, el alumno va a estudiar lo que el profesor dará en clase. En lugar de que el profesor “dicte la clase”, son los alumnos quienes la van a elaborar, pero dentro de los estrechos límites deseados y determinados –en extensión y en profundidad– por el profesor. Lo que marca el *estudio dirigido*, y también la *tarea dirigida*, es, pues, el temario elaborado por el profesor.

Y lo que determina el *estudio supervisado* es el temario elaborado por el

propio alumno, que tendrá la profundidad y la extensión que indiquen sus necesidades, posibilidades e intereses.

X. Aspectos fundamentales para un método o una técnica de enseñanza

Es importante aclarar que todo método o técnica de enseñanza puede ser un buen instrumento de aprendizaje de acuerdo con la manera en que es aplicado. La enseñanza debe tener en cuenta una serie de aspectos que son fundamentales no sólo para el aprendizaje, sino también para la educación. Cada profesor podrá orientar su enseñanza de la manera que mejor se adapte a él y a sus alumnos siempre que procure atender a los aspectos que se indican más abajo. Dicho de otro modo, cada profesor podría tener su *manera de enseñar* si se atuviese a los aspectos reputados como fundamentales en todo proceso de enseñanza.

1. PROBLEMAS O DIFICULTADES. El asunto tratado debe presentar situaciones problemáticas o dificultades que deben ser resueltas por los alumnos a través de la aplicación del espíritu reflexivo. Así, la enseñanza debe desarrollarse basándose en dificultades que exijan reflexión y esfuerzo.

2. LIBERTAD. Derivado de la propia reflexión, el alumno debe tener libertad de pensamiento y de expresión. Esa libertad no debe ser solamente la de creación, sino, también, la de poder manifestar su propio pensamiento. Los conceptos considerados erróneos no deben ser *reprimidos* por el profesor, sino, más bien, orientados hacia una *redefinición*.

3. ACTIVIDAD. Como una consecuencia de la libertad misma, la enseñanza debe desarrollarse en un ambiente de plena actividad física y mental. El alumno debe ser arrancado de la *pasividad* para poder *actuar* y *reaccionar* ante los estímulos que el profesor le proporciona. *Reflexionar, realizar, participar*, son formas de actividad.

4. REALIZACIÓN. La enseñanza debe ser orientada en el sentido de la realización de algo que proporciona un *quehacer* al alumno, además de *tomar apuntes*... Nada mejor, para dar sentido de realidad y de vitalidad, que *realizar* algo, en vez de recibir pasivamente algo.

5. PARTICIPACIÓN. Derivada de la realización –que no debe ser algo ordenado o impuesto por el profesor, sino aceptado y querido por todos– está la participación, que se da precisamente cuando se cumple ese requisito de la realización. Es decir, habrá participación cuando cada uno se sienta elemento útil dentro del plan de trabajo.

La participación requiere realización, esto es, que los alumnos se sientan responsables y con los mismos derechos de observación, crítica y opinión, con relación a la tarea que se cumpla.

6. COMPRENSIÓN E INTERÉS. El profesor debe tener el cuidado de orientar su enseñanza de manera que se articule con los intereses de sus alumnos, a fin de que la misma se desarrolle en una esfera de *comprensión* y *significación* para ellos, caminos que llevan directamente al aprendizaje. Debe ser preocupación constante del profesor saber si sus alumnos están *comprendiendo* y si están siendo atendidos sus *intereses*; de lo contrario, el trabajo escolar será un *trabajo forzado*, obligatorio, no un trabajo deseado, que dará, como resultado, un auténtico aprendizaje.

7. ORGANIZACIÓN MENTAL. El profesor debe orientar la enseñanza de manera que facilite la organización mental de lo que se estudia, a fin de no desorientar a los alumnos. Así, son indispensables trabajos de fijación y de integración del aprendizaje, sea como nexo del asunto nuevo con la experiencia anterior de los alumnos, o bien como forma de dar tiempo para que se familiarice el alumno con los temas nuevos.

8. SABER LO QUE SE QUIERE. El profesor debe dominar siempre la situación de enseñanza para saber, en todas las actividades, *lo que quiere* y lo que sus alumnos necesitan alcanzar. En ese aspecto, el profesor debe estar siempre atento para la fijación de todo lo que sea *conocimientos, automatismos y actitudes*.

9. REALIDAD DEL ALUMNO. El alumno debe ser visto en su realidad humana, con todas sus posibilidades y limitaciones. No se puede pretender que todos los alumnos sean iguales, sino que sean tal cual son en su individualidad. El trabajo educativo estriba en ver al alumno en su realidad humana y llevarlo a su logro final, basándose en esa realidad.

10. DAR EL MÁXIMO DE SÍ. El profesor, reconociendo la realidad de cada uno, debe llevar al alumno a dar el máximo de sí, no de un modo igual a los otros, sino en proporción a sus posibilidades. De esta forma, el *esfuerzo* debe estar presente en todo trabajo escolar y de acuerdo con las posibilidades de cada uno.

11. ACCIÓN INDIVIDUALIZADA. Por eso mismo, el proceso de enseñanza debe propiciar el trabajo individualizado en el cual el alumno sea llevado a competir consigo mismo, empenándose en la solución de tareas que exijan planeamiento y acción individuales. La personalidad crece en la medida en que vaya actualizando sus posibilidades, a través del esfuerzo y del ejercicio personal. El alumno debe ser conducido al trabajo individual y también a criticarlo, en busca de sus propios progresos.

12. ACCIÓN EN GRUPO. La enseñanza no puede quedar, empero, limitada al campo individual. Debe llevar, también, a la acción grupal, al esfuerzo colectivo, a fin de inducir al alumno a articularse con sus colegas y aprender a trabajar en grupo. Así, la enseñanza debe propiciar oportunidades de trabajo en grupo, en las cuales el alumno pase a coordinar sus esfuerzos con los de sus colegas, dentro de un mismo plan de acción.

13. Actividades extraclase

I. Actividades extraclase¹

1. Concepto de actividades extraclase

Son consideradas actividades extraclase aquellas que se desenvuelven a manera de complemento de las que son propias de la clase, vinculadas o no a las materias del plan de estudio y dirigidas, preferentemente, por alumnos bajo la supervisión de los profesores.

Esas actividades deben reflejar, en la medida de lo posible, las que corresponden a la vida real, de modo que la escuela se aproxime cada vez más a la vida auténtica de la sociedad, a la vez que vaya ofreciendo oportunidad para las manifestaciones vocacionales y también para la discriminación y despliegue de las aptitudes.

Nuestras escuelas, cuyo funcionamiento general se da en un solo período para cada clase, ya se trate de establecimientos matutinos, vespertinos o nocturnos, no pueden satisfacer el número de clases exigidas oficialmente. Los alumnos, en general, permanecen muy poco en la escuela, sólo el tiempo estricto de asistencia a las clases. En muchas escuelas se ha establecido que los alumnos únicamente pueden entrar en ellas unos 10 ó 15 minutos antes del comienzo de las clases.

El ideal es otro, porque otras son las exigencias de la educación en este aspecto. Sería necesaria la presencia del alumno durante la mayor parte del día en la escuela, y, asimismo, que ésta estuviese en condiciones de recibirlo y orientarlo en actividades de distinta índole con finalidad educativa. Es deseable que el alumno esté en la escuela y no en la calle.

La permanencia del alumno en la escuela debería extenderse a los dos períodos del día. En el primero, se deberían desarrollar las clases regulares; en el segundo, podría funcionar un grupo de actividades extraclase que serviría para complementar la educación iniciada en las salas de clase.

Las actividades extraclase constituyen una necesidad para la educación integral, ya que las actividades educativas desarrolladas durante la clase

¹ Mantenemos la denominación del autor, *actividades extraclase*, a despecho de otras denominaciones en boga (por ejemplo, actividades extracurriculares, coprogramáticas, periescolares, complementarias, etcétera), pues nos parece la más adecuada en función del contexto correspondiente a este capítulo. (N. del T.)

resultan insuficientes y precarias. Insuficientes, porque no reflejan una serie de actividades sociales y esenciales para una buena educación. Precarias, porque las oportunidades de expresión del educando son bastante limitadas y, asimismo, impuestas por igual a todos y de manera artificial.

Las actividades extraclase se prestan para complementar las clases, tanto en la escuela primaria como en la media y superior. En la escuela media se prestan admirablemente para atender las necesidades de afirmación y expresión del adolescente, así como para la discriminación de sus aptitudes. En la enseñanza superior ofrecen la oportunidad de que se ejercite en los campos práctico-profesionales, teóricos y de investigación y, asimismo, dan ocasión para que el alumno tenga una visión de conjunto de la civilización moderna.

Pero de esas características es preciso destacar dos, apropiadas para todos los niveles de enseñanza: oportunidad de socialización y de manifestación, y desarrollo de aptitudes.

Ninguna práctica escolar supera a las actividades extraclase en cuanto al aspecto vocacional, por las oportunidades de ejercitación que ofrece en múltiples actividades. Parte de ahí la necesidad de que la escuela ofrezca un variado campo de actividades extraclase, para que el educando encuentre las que más le atraigan. En cuanto a la socialización, ellas constituyen un excelente ejercicio de actividad social, por su articulación con la comunidad y con el trabajo en grupos.

Alvaro Neiva² realizó dos interesantes experiencias, haciendo funcionar una escuela secundaria sobre la base exclusiva de las actividades extraclase. En dicha escuela dejaron de funcionar las actividades propias de la clase para que sólo funcionasen las extraclase. La primera experiencia se llevó a cabo en Cruzeiro (Estado de San Pablo) y la segunda en la Isla del Gobernador (Estado de Guanabara), ambas en Brasil. Álvaro Neiva fue el pionero, en cuanto a la renovación de la escuela media, por medio de las actividades extraclase y la socialización de la vida escolar. Su lema principal fue, a nuestro entender, *educar por el trabajo para el trabajo*. El movimiento que se advierte en todo el mundo, y en el Brasil, de renovación de la escuela media orientada hacia el trabajo y de carácter vocacional, tuvo en él un auténtico precursor cuando, en 1932, fundó un gimnasio en la ciudad de Cruzeiro, luchando contra la incompreensión legislativa de la época, organizado sobre la base de instituciones extraclase que reflejaban, en la medida de lo posible, las instituciones sociales, y que eran verdaderos "viveros vocacionales", cuya finalidad era la de vivir en una genuina atmósfera social, trabajar en grupo, incentivar la iniciativa y "educar por el trabajo". Así, en verdad, tuvo el Brasil la primera "escuela media experimental", en la cual se acentuaron las actividades extraclase, la socialización y la preocupación por despertar las fuerzas creadoras del educando, orientándolo hacia el trabajo, procurando la formación plena del individuo y del ciudadano.

² Filho, Lourenço, *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

2. Objetivos de las actividades extraclase

Las actividades extraclase, en cualquier nivel de enseñanza, se prestan admirablemente para:

1. Orientar al educando hacia actividades adecuadas a sus peculiaridades y preferencias.
2. Dar sentido práctico a la enseñanza teórica, por medio de su aplicación a través de las realizaciones de los *centros de estudios*.
3. Favorecer el *sentido de realidad*, ya que estas actividades requieren planeamiento y ejecución, por parte de los alumnos, sobre la base de lo que es posible hacer.
4. Favorecer el desenvolvimiento del espíritu de iniciativa y el sentido de responsabilidad, pues todas estas actividades se realizan bajo la dirección de los propios *alumnos*.
5. Favorecer la socialización del alumno, a través de las actividades en grupo y de la articulación con la comunidad.
6. Dar oportunidad de aparición de líderes, ya que estas actividades requieren alumnos que agrupen y dirijan a los colegas.
7. Promover la asistencia didáctica de los educandos que se atrasen en sus estudios.
8. Promover cursos de divulgación y de carácter popular, bajo la responsabilidad de los propios alumnos.
9. Ofrecer oportunidades para el descubrimiento vocacional y la discriminación de aptitudes.
10. Favorecer el desenvolvimiento de la personalidad del educando.

A pesar de las condiciones adversas que ofrecen nuestras escuelas, aun así, con buena voluntad por parte de la dirección del establecimiento y del profesorado, es posible desarrollar un programa, aunque sea mínimo, de actividades extraclase.

II. Clasificación de las actividades extraclase

Las actividades extraclase pueden ser clasificadas sobre la base de diversos aspectos o enfoques, pero los de mayor interés son los de *duración*, *afiliación* y *patrocinio*.

1ª *Actividades extraclase en cuanto a la duración*

Con referencia a este aspecto, las actividades pueden ser:

- a) *permanentes*, cuando no tienen limitación de tiempo de duración, como, por ejemplo, los Centros de Estudios, el Centro de la Comunidad, el Periódico Escolar, etcétera;
- b) *transitorias*, cuando surgen por exigencia de algún acontecimiento o circunstancia de la escuela o de la comunidad, pero cesando de funcionar cuando no hubiese más motivo para la existencia de las mismas, como, por ejemplo: "Campana de los buenos modales", "Movimiento Pro-Lisiados", "Semana de Don Bosco", etcétera.

2° Actividades extraclase en cuanto a la afiliación

Acerca de este aspecto, las actividades pueden ser:

- a) de *afiliación obligatoria*, cuando todos los alumnos están obligados a afiliarse a ellas, como es el caso del Gremio Estudiantil, del Centro de la Comunidad, etcétera;
- b) de *afiliación espontánea*, cuando los alumnos se afilian a ellas de acuerdo con sus preferencias personales, como ocurre con el "Centro de Estudios de Matemática", "Cooperativa Escolar", etcétera.

3° Actividades extraclase en cuanto al patrocinio

En lo tocante a este punto, las actividades pueden ser:

- a) *patrocinadas por la propia escuela*, que consta ya en el planeamiento de la escuela, como el Centro de la Comunidad, la Cooperativa Escolar, el Museo Escolar, etcétera;
- b) *patrocinadas por las distintas cátedras* que están adscriptas a las diversas asignaturas del plan de estudios, como es el caso del Centro de Estudios de Filosofía, Centro de Estudios de Geografía, etcétera;
- c) *Sugeridas por el servicio de orientación educacional o por los alumnos*. Si son sugeridas por el servicio de orientación educacional, cubren alguna deficiencia y motivos circunstanciales en la escuela o en la comunidad; si son sugeridas por los propios alumnos, destinanse a actividades sociales y recreativas, como, por ejemplo, la "Campaña de la Limpieza", "Campaña de Urbanidad", "Club de Filatelia", "Club de Fotografías", etcétera.

III. Tipos de actividades extraclase

Incluimos de inmediato algunas actividades extraclase que pueden ser desarrolladas dentro y fuera del horario escolar, a fin de que se logre una vitalización de la enseñanza sobre la base de una adecuada articulación con las necesidades, posibilidades y preferencias del alumno, teniendo en vista el desenvolvimiento de su personalidad y su creciente integración social.

1. Biblioteca especializada

En cuanto a su constitución y funcionamiento, ya han sido hechas las necesarias referencias acerca de la biblioteca especializada. Vale la pena, empero, repetir que estas bibliotecas deben ser dirigidas por los propios alumnos, orientados por el profesor de la materia. Con relación a la misma, podrían llevarse a cabo las siguientes prácticas:

1. Presentación de los libros, revistas u otras publicaciones que se destinen o incorporen a la biblioteca. Así, todos los meses podría haber una sesión de esa índole en la cual un grupo de alumnos tendría a su cargo la presentación, acompañada de comentarios. Sería una *incorporación viva* de los nuevos elementos bibliográficos, hecha por los mismos alumnos.

2. Exposición, por determinado lapso, de las nuevas obras incorporadas, o a ser incorporadas a la biblioteca.

3. Lectura, resumen y comentario, por lo menos de un libro por año, para cada

alumno. La presentación de dichos resúmenes y comentarios podría ser hecha en reuniones de "centros de estudios" o en reuniones de la propia biblioteca, según la conveniencia y las posibilidades del momento.

2. Centros de estudios

Puede ser creado un *centro de estudios* para cada disciplina, que sea dirigido por los alumnos. Podrán participar de estos centros los alumnos y demás personas de la comunidad. La posibilidad de que personas extrañas participen de los *centros de estudios* es una forma de vincular la escuela con la sociedad.

Las reuniones consistirán en disertaciones de alumnos, de profesores y de personas de la comunidad, especialmente invitadas para ello. Las reuniones podrán ser de dos tipos:

1° REUNIONES INTERNAS. en las cuales son presentados y debatidos trabajos de los alumnos y son llevados a cabo planeamientos para futuras actividades. Estas reuniones, exclusivas para alumnos, deben ser frecuentes.

2° REUNIONES PÚBLICAS de carácter más o menos solemne, con la participación de todos sus miembros, en especial los padres de los alumnos y otras personas de la comunidad. Estas reuniones pueden ser bimensuales o llevadas a cabo en fechas significativas para el *centro* o para la comunidad.

He aquí un modelo de *Estatutos de un Centro de estudios*.

Estatutos del "Centro de Estudios de Historia"

1. Funcionará adjunto al Colegio X el "Centro de Estudios de Historia" que, en el momento oportuno, recibirá el nombre de una figura de la Historia Patria, debiendo la elección ser hecha mediante votación.

2. De los miembros

Serán miembros del "Centro de Estudios de Historia":

1° Todos los alumnos que lo deseen.

2° Los profesores, mediante una solicitud.

3° Personas de la comunidad, cuando sean sugeridas por un miembro del "Centro".

3. De la Mesa Directiva

1° La Mesa Directiva estará formada por integrantes del cuerpo de miembros-alumnos, escogidos por elección. Al comienzo de cada año lectivo se llevará a cabo la elección, por votación, de la nueva Mesa Directiva, que estará así constituida:

a) presidente;

b) vicepresidente;

c) secretario;

d) tesorero;

e) organizador de reuniones.

2° La Mesa Directiva será asesorada por el profesor de Historia.

4. De la sede

El "Centro de Estudios de Historia" funcionará en cualquier dependencia del colegio designada por el Director, preferentemente en la "Sala-Ambiente" de Historia.

5. De la duración

El "Centro de Estudios de Historia" tendrá duración indefinida, yendo su gestión

desde el primero al último día de cada año lectivo. Si hubiese posibilidad, podrá funcionar también durante la época de vacaciones escolares.

6. De las reuniones

1° El "Centro" promoverá reuniones que serán previamente anunciadas a sus miembros con las posibilidades de la vida escolar.

2° Habrá dos tipos de reuniones:

- a) reuniones internas, destinadas a los miembros-alumnos;
- b) reuniones públicas, de carácter solemne, destinadas a todos los miembros.

3° Las reuniones constarán, en líneas generales, de las siguientes partes:

- a) apertura de la reunión por la Mesa Directiva;
- b) lectura del acta de la sesión anterior;
- c) información oficial;
- d) presentación de comunicaciones y de trabajos diversos;
- e) debates sobre los asuntos tratados;
- f) previsión sumaria de la próxima reunión.

7. De las finalidades

Las finalidades del "Centro de Estudios de Historia" son las siguientes:

- 1° Promover estudios de Historia.
- 2° Desenvolver el espíritu de investigación e iniciativa.
- 3° Promover cursos de recuperación en Historia para los alumnos que se atrasen en los estudios, o para los que provengan de otros colegios, con programas diferentes.
- 4° Promover cursos populares de divulgación histórica.
- 5° Promover conmemoraciones de figuras destacadas de la historia de la comunidad y de la Patria.
- 6° Desenvolver el espíritu crítico.
- 7° Desenvolver actividades de vida democrática.
- 8° Realizar una efectiva aproximación entre la escuela y la comunidad.
- 9° Dar oportunidad de divulgación de trabajos inéditos de Historia.
- 10° Cooperar en el desenvolvimiento de la biblioteca especializada de Historia.
- 11° Promover el estudio de figuras históricas de la comunidad y de la historia de la propia comunidad.

8. De la secretaría

La secretaria llevará a cabo, además de su trabajo normal, el archivo de las actas de reuniones y trabajos presentados, para constituir su patrimonio histórico y cultural, pudiendo llegar hasta la publicación de un anuario.

3. Centro cívico

El "Centro Cívico" debe ser el órgano al cual estén afiliados todos los alumnos. A través de este *centro* puede desenvolverse toda la vida cívica de la escuela y el mismo puede ser orientado por los profesores de historia, sociología, organización social y política, educación democrática, instrucción cívica, u otras asignaturas afines.

Sus finalidades son:

- 1. Promover las conmemoraciones cívicas de las grandes fechas nacionales y municipales.

2. Promover campañas de urbanidad y mejoramiento de la escuela.
3. Promover conferencias correlativas de las diversas clases de la escuela, destacando las actitudes sociales positivas de las grandes personalidades de la historia, en especial de la Historia Patria, de las personas de la comunidad, de los propios alumnos y de las informaciones suministradas por la prensa y por la radio o la televisión.
4. Fijación, en las aulas o en otros locales apropiados, de afiches y cuadros sugestivos, referentes a los buenos hábitos y actitudes sociales positivas.
5. Ceremonia diaria para izar la bandera Nacional, en el patio de la escuela, pudiendo quedar este acto a cargo de un curso, cada día. La ceremonia podría llevarse a cabo por los alumnos que fuesen elegidos o señalados como los “mejores compañeros de la clase”. Podría llevarse a cabo una ceremonia solemne, una vez por mes, reservándola para la clase que hubiese obtenido el mayor promedio en notas de rendimiento escolar.
6. Inauguración de retratos de figuras ilustres de la nacionalidad, así como de figuras que se hubiesen destacado en la historia de la comunidad.
7. Campañas de esclarecimiento acerca de los deberes y derechos del ciudadano.

4. Periódico escolar

La escuela debe mantener un periódico escolar, que podría ser mensual, dirigido y confeccionado por los alumnos. Este periódico no impedirá que cada asignatura tuviese también su “órgano de prensa”.

Si no hay imprenta en la escuela, el periódico podría ser mimeografiado y, asimismo, *tirado* a máquina o a mano.

El periódico debe mantenerse, económicamente, por medio de la venta de sus ejemplares y de los anuncios suscriptos por el comercio local. Dicho periódico debe ser prestigiado por la dirección de la escuela y por el cuerpo docente, a fin de ayudarlo a alcanzar sus objetivos, que son:

1. Llevar al alumno a perfeccionarse en el lenguaje escrito.
2. Relacionar a la escuela con el hogar y con la comunidad.
3. Vincular a las escuelas entre sí. Además, en cuanto a este punto, es bueno hacer resaltar que dicha vinculación interescolar debe ser llevada a cabo por todos los medios posibles, de manera que no vivan como unidades aisladas o hasta reñidas entre sí.
4. Conducir a un perfeccionamiento moral, en el cual los vicios sociales (fumar, beber, practicar juegos de azar, etcétera) sean combatidos de manera continua y orientadora.
5. Reflejar, en sus páginas, el dinamismo de la escuela.
6. Favorecer, a través de colaboraciones y lecturas, el contacto entre alumnos y ex alumnos.
7. Destacar y cultivar los sentimientos cívicos y de solidaridad humana.
8. Dar oportunidad para que se revelen vocaciones literarias, periodísticas y públicas de los alumnos.

La escuela podría, asimismo, patrocinar la publicación de un *Anuario*, adscripto al *Periódico escolar*, en el cual se efectuaría el resumen de todas las realizaciones de la escuela a lo largo del año, a través de trabajos de profesores y alumnos.

5. Periódico mural

Todas las disciplinas pueden tener su periódico mural, formado por un cuadro o marco de madera (o de otro material apropiado) de un tamaño aproximado de 0.80 x 1 m, donde serán colocadas las noticias importantes e interesantes de la asignatura, así como noticias relacionadas con la enseñanza de la misma.

El periódico mural puede ser renovado, en su parte informativa, semanalmente o bien quincenalmente, tarea que estará a cargo de un grupo rotativo de alumnos.

Dicho periódico podría tener una sección denominada "*Última hora*", donde serían fijados los comunicados urgentes de la cátedra o los hechos recientes que sean de suma importancia para la asignatura. Podría contarse, además, con el *Periódico mural de la escuela* en sustitución de la célebre "cartelera de informaciones o avisos". Se fijarán en él las noticias referidas a la vida escolar en general, emanadas de la Dirección del establecimiento.

6. Exposiciones

Todas las cátedras deberían promover exposiciones de sus trabajos. No a fin de año, sino durante el año lectivo. Para la inauguración de dichas exposiciones podría invitarse a los padres de los alumnos y, asimismo, a toda la comunidad.

Las aperturas y clausuras podrían tener cierta solemnidad; en ellas podrían hacer uso de la palabra algunos alumnos, padres de alumnos u otras personas de la comunidad.

Los trabajos a exponer no debieran ser seleccionados. Los alumnos tendrían oportunidad de comparar sus trabajos; los que menos se esmeraron harían todo lo posible para que, en las próximas exposiciones, sus obras no hiciesen tan mal papel.

7. Museo escolar

La escuela puede tener un museo escolar, con la cooperación de todas las disciplinas. Para la elección de sus directores, pueden llevarse a cabo votaciones entre los alumnos interesados. El museo, además de su aspecto general, puede tener secciones destinadas a las diversas asignaturas, pudiendo contar cada una con su propio representante, lo que facilitaría el uso y la funcionalidad del museo, ya que es indispensable que él sea un repositorio de material didáctico. Los trabajos más significativos de cada disciplina y de cada año podrían destinarse al museo escolar.

El museo podría tener también una *sección folklórica*, donde se concentraría el material folklórico de las distintas partes del país.

8. Semanas conmemorativas

Las diversas cátedras podrían promover, durante el año, "semanas conmemorativas", referidas a personalidades, acontecimientos y hechos vinculados con la asignatura respectiva. Se promoverían, de ese modo, charlas y disertaciones a cargo de alumnos, profesores, padres de alumnos, etc., acerca de temas en desarrollo. También podrían colocarse, en toda la escuela, letreros y grabados alusivos a los mismos.

El motivo de estas "semanas conmemorativas" estriba en dar a la escuela un permanente aspecto festivo, y, a la vez, un sentido más objetivo a sus actividades.

Las "semanas conmemorativas" podrán referirse a fechas cívicas, a celebraciones y acontecimientos referentes a cada asignatura o a temas generales, como: La verdad, El respeto a la vejez, Bellezas de la naturaleza, Higiene, Amor al prójimo, Lenguaje correcto, etcétera.

9. Conferencias

Cuando tengan lugar conferencias públicas relacionadas con determinadas asignaturas, el profesor puede designar un representante de la clase, o bien un compañero elegido por los demás, para concurrir a ellas, con la obligación de presentar, en la primera oportunidad, en el curso, un informe sobre lo que *vio y escuchó*.

10. Visitas y excursiones

Las excursiones y visitas tienen por finalidad colocar al alumno en contacto directo con la realidad física, social y cultural, según la índole de las mismas, y dar un cuño de autenticidad a las actividades escolares. Sirven para:

1. Enriquecer la experiencia del alumno.
2. Desenvolver el sentido de realidad del mismo.
3. Atenuar el verbalismo de las clases.
4. Relacionar la escuela con la comunidad.
5. Revelar vocaciones a través de visitas a fábricas, laboratorios e instituciones administrativas, establecimientos comerciales, instituciones culturales, etc.
6. Ejercitar el espíritu de observación.
7. Ejercitar en el alumno la compilación de datos y el análisis y comparación de los mismos.
8. Educar socialmente, a través de la cooperación entre colegas y lograr que se establezcan nuevos contactos con otras personas.
9. Ofrecer oportunidades para un mejor conocimiento de los alumnos.

Es aconsejable, en cuanto al planeamiento de excursiones y visitas:

- a) llevar a cabo una visita previa al local o lugar, a fin de organizar en forma objetiva el itinerario de contactos y observaciones, con la intención de aprovechar al máximo las posibilidades pedagógicas;
- b) preparar mentalmente a los alumnos para las observaciones y contactos que deberán realizar;
- c) distribuir atribuciones a diversos alumnos o grupos de ellos según sus peculiaridades. Cada alumno, o grupo de ellos, deberá presentar un informe. Los informes, reunidos, formarán un informe general que será presentado a la clase para ser discutido y aprobado;
- d) un alumno debe encargarse de estudiar horarios, gastos, medios de comunicación y transporte, alimentación, etc., que posibiliten la visita o excursión.

Es importante incrementar las visitas a otras escuelas, de modo que se incentiven los contactos entre ellas. Este contacto puede ser establecido por medio de correspondencia, intercambio de publicaciones, y, principalmente, a través de visitas, en las que los alumnos de una escuela entren en relación directa con sus colegas de otra. También pueden llevarse a cabo aproximaciones de carácter social, cultural, cívico, deportivo, etc., por medio de pequeñas fiestas celebratorias de las fechas de la nacionalidad.

Cuando se trata de un establecimiento de enseñanza de gran tamaño, pueden ser programadas visitas de sus alumnos a través del mismo, pues es bien cierto que muchos alumnos no conocen todas sus dependencias, a pesar de estudiar en él.

11. Talleres escolares

La escuela debe tener una serie de talleres supervisados por la cátedra de Artes Industriales, principalmente de carpintería, hidráulica, pequeña mecánica, electricidad, encuadernación, tipografía, etc. Esos talleres serían de aplicación de las Artes Industriales y estarían encaminados a dar un sentido objetivo y práctico en la orientación de la materia a la vez que conservar y mejorar su *habitat*. Sería interesante que todas las reparaciones de la escuela fuesen atendidas, en la medida de lo posible, por esos talleres, inculcando en el alumno la *mentalidad de reparar lo que se deteriora*.

El profesor de Artes Industriales podría, a través de su actividad docente, orientar a los alumnos para que formen en su propia casa un *pequeño taller*, equipado con un mínimo de materiales y de herramientas que posibiliten la *reparación* y el *mejoramiento* de la residencia de cada uno.

Esos talleres, en la escuela, tienen como objetivo:

- 1. Ayudar a descubrir aptitudes de los alumnos.
- 2. Desarrollar habilidades.
- 3. Preparar para pequeños trabajos exigidos por la creciente mecanización de los medios de vida.
- 4. Enseñar a utilizar las manos y la inteligencia, en forma conjunta.

5. Dar un sentido práctico a las actividades escolares.
6. Dar oportunidad para que el alumno se exprese.

Dichos talleres pueden funcionar para:

- a) reparar y conservar elementos de la escuela;
- b) servir a las diversas cátedras para demostraciones y elaboración de material didáctico;
- c) elaborar objetos de uso y utilidad para el alumno;
- d) fabricar objetos, por encargo, como una forma de iniciar al alumno en la *realidad económica*, destinándose los beneficios para el mejoramiento de la escuela y para la gratificación de los propios alumnos.

12. Teatro escolar

El teatro escolar es otra actividad que debe merecer atención por parte de la escuela. A través de la misma se podrá:

1. Educar la sensibilidad artística del alumno.
2. Ejercitar el control emocional.
3. Dar oportunidad de expansión de la emotividad.
4. Combatir, indirectamente, la timidez.
5. Dar oportunidad de expresión y desenvoltura.

El teatro escolar no debe ser reservado, como desgraciadamente ocurre, a *algunos artistas*, sino abierto a todos los alumnos. Todos deben participar de las representaciones; éstas pueden constar:

1. De actos de variedades.
2. De piezas adecuadas a la adolescencia, que focalicen preferentemente sus problemas; encaminándolos hacia soluciones justas.
3. De piezas escritas por los propios alumnos.

Con relación a los *actos de variedades*: los que contienen bailes y canciones, especialmente para adolescentes del sexo femenino, es preciso recordar que estas representaciones no debe ser vehículo de exacerpciones exhibicionistas. Por ello, se impone estricto cuidado con el vestuario y con las letras de sentido dudoso, hoy tan en boga en las canciones populares.

El teatro puede promover la formación de un círculo de personas volcadas hacia el estudio del arte escénico, con la participación de otras interesadas en el asunto, pertenecientes a la comunidad; ese círculo seleccionaría, previa valoración y discusión, las obras teatrales, tanto en lo que atañe a su contenido artístico, posibilidades de montaje, etc.

13. Centro musical

La escuela puede mantener un Centro musical que congregue a los alumnos que tienen aficiones musicales, organizado y orientado por el profesor de

canto coral, y que podrá servir, asimismo, para dar un *toque musical* a las actividades festivas o solemnes.

El Centro musical puede desarrollar sus actividades a través de cuatro manifestaciones básicas:

1. **BANDA MUSICAL.** Formada por alumnos que revelen habilidades en el uso de instrumentos musicales. La *Banda* contribuiría a dar *brillo* a las fiestas y solemnidades escolares, a las reuniones públicas de los *Centros de estudios*, a las representaciones teatrales, a las fiestas de aniversarios, a los desfiles en los cuales tome parte la escuela y también en las conmemoraciones cívicas y populares promovidas por la comunidad y a las que fuese invitada la escuela.

2. **CONSERVATORIO MUSICAL.** Promoverá el estudio de piano, acordeón, violín, etc., para los alumnos interesados. Así, dichos alumnos encontrarán en la escuela oportunidad para el aprovechamiento de sus vocaciones y el desarrollo de sus aptitudes musicales.

3. **AUDICIONES MUSICALES.** El Centro musical, a través de su *Banda de Música*, los estudiantes del Conservatorio musical, el tocadiscos, etc., podrá organizar *audiciones musicales* semanales para todos los alumnos, quincenales o mensuales, según las posibilidades administrativas. Esas audiciones pueden comprender una breve biografía de autor nacional o extranjero, seguida de la presentación de sus más accesibles y significativas composiciones. Puede llevarse a cabo, previamente, una ligera exposición de carácter técnico alusiva a las composiciones que integran el programa. Sería una forma de encaminar al alumno hacia la comprensión de la buena música.

4. **CORO ORFEÓNICO.** El Centro musical puede sostener el *coro musical de la escuela*, que tendría dos formas de presentación: una, en la cual tomasen parte todos los alumnos; la otra, mediante una selección de voces.

14. Cooperativa escolar

Puede ser fundada, en la escuela, la “Cooperativa escolar”, dirigida por alumnos siempre escogidos mediante elección, a fin de auxiliar en materia de educación económica.

Todo el material escolar de los alumnos y de la escuela puede ser adquirido por intermedio de la *cooperativa*, destinándose parte de los beneficios para aumentar el capital de la institución y la otra para abaratar los precios de venta del material escolar.

La Comisión Directiva de la cooperativa puede estar integrada por un director o presidente, un secretario y un tesorero. Periódicamente, el presidente o director hace una demostración acerca del movimiento de la cooperativa, y sobre sus ventajas, evidenciando precios de costo y venta; esto es, para poner al alumno en contacto con nociones concretas de economía. Además éste es un aspecto de la educación que debe merecer el especial cuidado de los padres y de los educadores, pues, de un modo general, la educación económica del alumno está totalmente descuidada.

15. Banco escolar

Otro órgano extraclase que debe funcionar con vistas, también, a la educación económica del alumno, es el “Banco escolar”, organizado dentro de moldes

similares a los de la *cooperativa*. El Banco podría lanzar campañas de economía e incentivo del ahorro, teniendo como meta el aumento de los *depósitos bancarios* de todos los alumnos. Cuando el Banco, por ejemplo, hubiese alcanzado depósitos por un monto de 20.000 pesos, podría iniciar la “Campana de los 50.000 pesos”; después, la de los 100.000 pesos, y así sucesivamente.

16. Clubes de dibujo

El “Club de dibujo” se destina a congregar a los alumnos con tendencias artísticas, a fin de desarrollarles convenientemente sus habilidades.

No sólo promoverá conversaciones sobre arte, sino que, además, estimulará a sus asociados a producir obras artísticas, teniendo en vista la realización de exposiciones, verdaderos “salones”, abiertos al público.

Los paneles para las fiestas, la escenografía teatral, etc., pueden ser ejecutados por los miembros del “Club de dibujo”.

17. Club recreativo

Todos los alumnos debieran estar afiliados al “Club recreativo”, que tendría la supervisión de los profesores de música y de educación física. Sus finalidades son:

1. Establecer el club en un lugar apropiado, con juegos al aire libre y juegos de salón, para los alumnos que no tengan clases.
2. Promover pequeñas fiestas en los aniversarios, cumpleaños.
3. Promover bailes o diversiones con la supervisión de los profesores.
4. Promover competiciones deportivas o actividades recreativas, principalmente los domingos, cuando los adolescentes no tienen obligaciones escolares.
5. Promover el programa recreativo para los días de fiestas cívicas, etcétera.

18. Cuadro de honor

La escuela puede establecer un *cuadro de honor*, siempre que no sea dentro de los moldes de los que registran únicamente las notas o calificaciones de los alumnos. Por el contrario, debe registrar resultados de índole social y también individual, de carácter excepcional y que, asimismo, reflejen aspectos sociales. Así, el “Cuadro de honor” debe mencionar a los cursos que durante el mes alcanzaron los mayores promedios de rendimiento. Deben figurar, incluso, los nombres de los tres o cuatro alumnos de cada año, indicados por sus colegas como “los mejores compañeros de la clase”. Pueden, excepcionalmente, figurar nombres de alumnos que se hayan distinguido por algún acto noble y que deben ser exaltados como modelos o ejemplos.

La ejecución del “Cuadro de honor” puede quedar a cargo de un curso, cada mes.

19. Ejercicio del voto

La práctica de elecciones en la escuela debe ser constante preocupación del director y de los profesores. Es importante no olvidar que la escuela tiene, entre sus más altos objetivos, la formación del ciudadano democrático, y que la democracia reposa, fundamentalmente, en el ejercicio del derecho del sufragio, en la conciencia del elector. Siendo así, compete a la escuela formar "el elector consciente", o sea aquél que mira, en el acto de votar, no a los intereses particulares, sino a los intereses generales, de carácter colectivo.

La educación para la emisión del voto solamente se realiza a través de esclarecimientos sobre la vida democrática y mediante el propio ejercicio del derecho electoral.

1. El esclarecimiento acerca de la vida democrática puede efectuarse:
 - a) *asistemáticamente*, aprovechando todas las oportunidades de la vida escolar que se presten a tal fin;
 - b) *sistemáticamente*, a través de disertaciones sobre la democracia, con la cooperación de la Orientación educacional, del Club cívico, de la cátedra de Historia, etc., principalmente en épocas de elecciones.³
2. El ejercicio del voto debe ser practicado en todas las oportunidades y de manera que se hagan sentir al alumno las consecuencias –positivas o negativas– de sus elecciones:
 - a) de directivos de las diversas instituciones extraclase;
 - b) de representantes del curso;
 - c) de los mejores compañeros;
 - d) de decisiones referidas a asuntos de interés de los alumnos.

20. Asociación de ex alumnos

La "Asociación de ex alumnos" es una institución que debe ser estimulada como una forma de:

1. Vincular a la escuela con la comunidad y principalmente con el hogar, ya que en el futuro los hijos de los ex alumnos serán los alumnos del establecimiento;
2. Conservar y aumentar la admiración y el respeto por la escuela, a través de elementos actuantes en el medio social, como son los ex alumnos;
3. Mostrar que el alumno siempre tendrá una casa donde será bien recibido, en cualquier época de su vida;
4. Continuar la escuela su acción educativa, más allá del dictado de las clases y por encima de los cursos, orientando, aconsejando a sus ex alumnos e interesándose por su futuro.

La "Asociación de ex alumnos" debe tener una Comisión Directiva elegida por votación y que procurará colaborar con la escuela en todo aquello que le sea posible, principalmente:

³ En los establecimientos de enseñanza media de la República Argentina funcionan las cátedras de *Educación democrática* y de *Instrucción Cívica*. (N. del T.)

- a) en el sentido de crear, en el medio social, un clima favorable a las actividades educativas;
- b) presentando sugerencias para la mejor acción de la escuela;
- c) participando de las campañas encaradas por la escuela, dándoles un cuño de aceptación social por ser los ex alumnos, generalmente, elementos actuantes en la comunidad.

La "Asociación", a su vez, procurará con relación al ex alumno:

- a) acompañarlo y darle asistencia en lo que sea posible;
- b) mantener un servicio de informaciones de oportunidades profesionales y culturales;
- c) encaminar y acompañar al ex alumno en la vida profesional;
- d) mantener un servicio de "correspondencia" social, cumplimentando o estando presente en ocasión de las fechas más significativas de la vida del ex alumno.

21. Conversaciones del director con los alumnos

El director de una escuela tiene la obligación funcional y moral de estar cerca de sus alumnos. Cuando una escuela crece hasta el punto de no permitir esta aproximación, lo mejor sería desdoblarla, pues ya no estará en condiciones favorables de educar.

El director tiene el deber de conocer a sus alumnos y de convivir con ellos lo más posible, debiendo mantener contacto con todos, para estar a su lado frente a sus problemas y dificultades. El contacto debe ser permanente, de manera individual o colectiva.

Las conversaciones en grupo pueden ser diarias, semanales, quincenales o mensuales.

1. CONVERSACIONES DIARIAS Es aconsejable que el director mantenga una breve conversación con sus alumnos, diariamente; en esa ocasión hará un pequeño resumen de los hechos de la vida diaria, ocurridos en la escuela. En esta conversación, los alumnos deben presentar las cuestiones de mayor importancia que hayan surgido. Estos encuentros pueden realizarse al final del recreo o al final de las clases. Parece que dan mejores resultados las efectuadas al terminar el recreo principal.

2. CONVERSACIONES SEMANALES, QUINCENALES O MENSUALES Es aconsejable también que el director mantenga un diálogo con sus alumnos semanal o quincenalmente, reunidos de acuerdo al orden de adelanto –en la escuela primaria: 1º grado, 2º, 3º y 4º grados; en la enseñanza media: 1º y 2º años, 3º y 4º años, y colegio; en la escuela superior: 1º y demás años. En estas conversaciones serán tratados los problemas de la escuela, con relación a los alumnos, y recibidas y discutidas las quejas y sugerencias presentadas por éstos, sobre problemas que interesan a todos. Siempre que sea posible, en estas reuniones debe estar presente el orientador educacional. Pero, de vez en cuando, nada mejor que una conversación a solas, llevada a cabo con el máximo de franqueza entre el director y los alumnos.

El director debe encontrar razones para reunir, por lo menos una vez por mes, a todos los alumnos. Un buen motivo es la presentación del "Cuadro de honor" de cada mes. En esta ocasión, puede ser invitado un profesor para dirigir algunas palabras a los alumnos, focalizando un problema de interés de los mismos y de la escuela. Estas palabras, empero, no deben extenderse más allá de los 10 ó 15 minutos como máximo.

22. Centro de dactilografía y estenografía

La escuela debe procurar el mantenimiento de un "Centro de dactilografía y estenografía", para los alumnos de los cursos más adelantados, buscando la forma de suministrar conocimientos acerca de estas dos especialidades.

Este "Centro" proporcionará dos habilidades de gran utilidad para la vida del alumno, teniendo como mira:

- a) la continuación de los estudios;
- b) el ejercicio de una actividad remunerada, al salir de la escuela, en el caso de que el alumno necesite trabajar antes de obtener una formación profesional adecuada.

23. Botiquín escolar

Sería interesante que funcionase el "Botiquín escolar" dirigido por alumnos, con la orientación del profesor de ciencias físicas y biológicas y del profesor de educación física. Cada curso podría tener su *enfermero* y también su *enfermera* (si se tratase de cursos mixtos) para atender las necesidades de medicación ligera o primeros auxilios de sus compañeros.

El "Botiquín escolar" podría mantener, además, dos actividades de gran utilidad, que son:

- a) iniciación en las curaciones de urgencia y aplicación de inyecciones;
- b) realización de breves cursos de puericultura, destinados a las alumnas más adelantadas. Para ello serían invitados profesores de la escuela o médicos de la comunidad;
- c) cooperación en campañas sanitarias y de medicina preventiva.

24. Fiestas de cumpleaños

Todos los meses, en cada curso, podría realizarse una *fiestecita*, destinada a homenajear a los que cumplen años en dicho mes. La *fiestecita*, en líneas generales, podría constar de lo siguiente:

1. Los agasajados reciben pequeños recuerdos de sus compañeros.
2. Un compañero saluda a los que cumplen años.
3. Uno de los agasajados agradece en nombre de los demás.
4. Cantos y números artísticos, en los cuales toman parte todos los compañeros.

Estas fiestas tienen por objeto *socializar*, llevando al alumno a dar y a recibir presentes; mantener una atmósfera festiva en el curso, y estrechar los lazos de amistad.

25. Cine-club

El reconocimiento de la significación que ha adquirido el cine en nuestros días impone la creación del cine-club. Así, en lugar de prohibir a los jovencitos que concurren a este o aquel filme, conviene más *educarlos para ir al cine*. Podrían

participar del cine-club los alumnos que así lo desearan, los profesores y otras personas de la comunidad.

El cine-club podría disponer la proyección de filmes, procediéndose, después, a la crítica de los mismos.

La cinematografía es un elemento de gran influencia en la vida contemporánea; la escuela no puede permanecer indiferente ante su importancia. Como no es posible modificar la índole de la producción cinematográfica comercial, lo que se impone es educar para asistir a este tipo de espectáculo. Según lo consigna Pedro Gouveia Filho, "300 millones de espectadores por semana frecuentan, en el mundo, las salas de espectáculos, y el adolescente comprendido entre los 14 y los 19 años constituye la parte más considerable de esos concurrentes; la estadística ha demostrado que cuando el adulto va al cine 1 ó 2 veces por mes, el adolescente --en esta fase-- va al cine 3 ó 4 veces por semana". Luego, el mejor camino no es el de prohibir la concurrencia a tal o cual filme, sino, más bien, *educar para el cinematógrafo*.

El cine-club, que puede estar formado por alumnos, padres y otras personas de la sociedad, promovería sesiones cinematográficas y, después de las mismas, o en otras, los filmes serían juzgados en su aspecto material, técnico, estético, interpretativo, social, moral y también filosófico.

A través de esas apreciaciones y con la participación mayoritaria de los propios alumnos, éstos se irían *educando para el cine*. Las críticas deberían extenderse a los filmes que se exhiben en los cines locales, puesto que no siempre es posible conseguir *proyección propia*.

26. Club de aeromodelismo

La cátedra de Artes Industriales podría mantener el "Club de aeromodelismo", al cual podrían afiliarse los alumnos que quisieran hacerlo. Es indiscutible el valor educativo del aeromodelismo. El "Club" promovería exposiciones de los trabajos realizados por sus miembros y, también, competencias entre sus aviones.

27. Grupo folklórico

Las cátedras de Música, Geografía, Educación Física e Historia podrían constituir un "Grupo folklórico" que se dedicase a los estudios de folklore nacional, con sus costumbres, leyendas y músicas. Podrían tomar parte en dicho grupo, además de los alumnos que lo desearan, personas de la comunidad interesadas en estos problemas.

Este grupo promovería exposiciones y demostraciones folklóricas, principalmente aquéllas que suministrasen un mejor conocimiento del alma del pueblo y de las diversas zonas del país, de manera que se fortalezca *la conciencia y la unidad nacionales*.

28. Club de exploradores

Los profesores de geografía, ciencias físicas y biológicas, y educación física, pueden propiciar la fundación del "Club de exploradores", cuya finalidad sería ofrecer una práctica ocupacional para los domingos y feriados, así como llevar al educando a establecer contacto con la naturaleza, para conocerla y apreciarla mejor. A través de este club serían puestos en evidencia y revelados a la comunidad los lugares pintorescos de la región.

29. Club de filatelia

Las cátedras de Geografía e Historia podrían estimular la creación del "Club de filatelia", que orientaría, técnicamente, a los aficionados a los sellos postales para que organizaran sus álbumes y se pusiesen en contacto con otras entidades del género, en el país y en el extranjero. El "Club de filatelia" podría, asimismo, promover exposiciones de sus álbumes.

30. Club de fotografía

Las cátedras de Ciencias y de Dibujo son las que deben tomar la iniciativa en cuanto a la fundación del "Club de fotografía", que reuniría a todos los interesados en el asunto. Sus miembros estudiarían la técnica de la fotografía, con revelación de filmes, etc.

Este club podría, periódicamente, promover exposiciones de su material, así como certámenes en los cuales tomarían parte otras personas de la comunidad.

31. Club de poesía

Con la orientación del profesor de idioma nacional, que reuniría, juntamente con los alumnos interesados en la poesía y en la declamación, a otras personas de la comunidad, podrá constituirse y funcionar el "Club de poesía". Este "club" puede fomentar el estudio de la vida y de la obra de poetas, así como la creación poética de sus miembros. Sobre esa base podría, también, promover audiciones y concursos de declamación, como, inclusive, de creación poética.

32. Centro de estudios de ciencia

Es preciso destacar la importancia de este *centro de estudios*, en especial debido a su gravitación en la formación del espíritu científico del alumno y de la importancia que va adquiriendo la ciencia en la vida moderna. Este "centro" podrá ser orientado por uno o por todos los profesores de ciencias de la escuela. El cuadro de sus miembros podría estar constituido por alumnos y por personas de la comunidad interesadas, invitando especialmente a las que más se destaquen en alguna rama de la ciencia.

El "Centro de ciencias" podría propiciar pequeños cursos o ciclos de conferencias sobre "Historia de la ciencia" y asuntos científicos actuales, como *astronáutica, satélites artificiales, televisión, energía nuclear, aviación, química*. Esos temas serían tratados por profesores, personas especializadas de la comunidad y también por los alumnos más capacitados.

33. Centro de estudios de la comunidad

El "Centro de estudios de la comunidad" es de suma importancia, por lo que debería merecer la especial atención de la escuela. Una vez creado, puede quedar bajo la supervisión de los profesores de historia, geografía, sociología y organización social y política.

Este "Centro" podrá congrega alumnos y personas de la comunidad, así como autoridades locales. Sus actividades estarán orientadas hacia la promoción de estudios históricos e investigaciones referidas a las *necesidades de la comunidad*, donde funciona la escuela. Podrá promover, asimismo, trabajos sobre figuras importantes del pasado, sobre la formación y desarrollo de la comunidad, estudios de los recursos geográficos y sus posibilidades económicas, etcétera.

Podrían ser focalizados, también, los problemas sociales y urbanísticos de la comunidad. Ésta sería una forma eficiente de trabajar con relación al medio llevando al alumno a una toma de conciencia del mismo e induciéndolo a aplicarse a la solución de sus problemas.

34. Centro de asistencia y solidaridad

El "Centro de asistencia y solidaridad" podrá ser orientado por el profesor de Religión o cualquier otro, y estará destinado a recibir contribuciones en dinero, víveres, ropas y objetos usados, a fin de distribuirlos, por los propios alumnos, entre personas o familias necesitadas. Esos auxilios pueden distribuirse también, con el mayor tacto, entre las familias de los compañeros que estuviesen sufriendo privaciones.

35. Clubes de conversación

Los profesores de francés e inglés podrían organizar "Club de conversación", con la participación de alumnos y de otras personas interesadas. Las actividades de esos clubes serían las de promover reuniones en la escuela, en la residencia de alumnos, en clubes o en otro local cualquiera que sea apropiado, bajo cualquier pretexto (charla, debate acerca de tal o cual tema, aniversario, etc.) y en los que sólo se hablaría en francés o en inglés, y dentro de una situación real de vida. El tema de la conversación debería ser anunciado con antelación, a fin de permitir la adecuada preparación de sus participantes.

36. Consejos del curso y de la vida escolar

La escuela está en condiciones de propiciar la constitución de "Consejos de curso", cuyos miembros serán escogidos trimestral o semestralmente, en cada curso, por sus compañeros. Esos "consejos" juzgarían todos los casos de disciplina del curso, así como de otros hechos de la vida escolar, siempre con referencia a la clase.

Podría ser constituido, también, el "Consejo de la vida escolar", compuesto por los miembros de los "*Consejos de curso*" (uno de cada consejo) elegidos por sus pares.

El "Consejo de la vida escolar" tendría a su cargo el juzgamiento de todos los hechos de carácter disciplinario de ámbito general, referidos a la totalidad de la vida escolar. Estos problemas serían debatidos con amplia libertad de expresión, de suerte que los alumnos implicados en casos de indisciplina tendrían oportunidad de *defenderse*, y sus argumentos de descargo serían estudiados con la debida consideración.

Las resoluciones de este "Consejo" serían derivadas a la Dirección del establecimiento.

Ambos *consejos* podrían tener asistencia del orientador educacional, así como de los profesores indicados por el director y por los alumnos.

El mérito de dichos *consejos* consistiría en posibilitar a los alumnos una *toma de conciencia de los problemas disciplinarios*, ya que su participación en las resoluciones *implicaría la adopción de normas de comportamiento para ellos mismos*. La función de uno y otro *consejo* sería meramente informativa y operativa, nunca ejecutiva, puesto que la Dirección es la que tiene a su cargo esta última fase.

37. Club de lectura

El "Club de lectura" puede funcionar junto a la *biblioteca escolar* y bajo la orientación del bibliotecario. Todas las materias del plan de estudios pueden adherir a este "Club", cuyo centro de reunión será la biblioteca, la residencia de algún alumno o cualquier otro lugar apropiado. Cada sesión puede constar de la presentación, resumida, de un libro leído por uno de sus miembros o por otra persona acreditada, invitada a ese solo efecto. Después de la presentación se abriría un debate acerca del libro comentado.

Debe insistirse en el debate ulterior a la presentación del libro, para habitar al alumno a la discusión objetiva, teniendo como base el pensamiento del autor examinado.

Los libros comentados podrán ser indicados por los profesores de las diversas materias y relacionados con ellas; asimismo, dichos libros pueden estar constituidos por obras de actualidad y de interés general.

38. Centro estudiantil

El "Centro estudiantil" es una institución a la cual pueden afiliarse todos los alumnos; sería el organismo de mayor autonomía de los educandos.

Este "centro" agrupará a todos los alumnos alrededor de diversas actividades, lo que comporta la creación de una serie de departamentos o sectores. Constará de una Dirección general y otras subdirecciones para cada departamento o sector. Así, puede estar constituido por los sectores *cívico, cultural, social y recreativo*, además, del *parlamento*.

1. SECTOR CÍVICO. A través de este sector se pueden desenvolver las principales actividades de carácter cívico de la escuela; puede ser orientado por los profesores de historia, geografía y organización social y política. Sus principales objetivos serían:

- a) promover conmemoraciones de las grandes fechas nacionales, provinciales y municipales;
- b) promover campañas de esclarecimiento de los deberes y derechos del ciudadano;
- c) promover semanas conmemorativas de carácter cívico.

2. SECTOR SOCIAL Y RECREATIVO. Este sector tendrá a su cargo la promoción de prácticas de agasajo entre los alumnos, favoreciendo la sociabilidad de los mismos. Sus objetivos serían:

- a) promover juegos, al aire libre o de salón, para las horas y los días en que los alumnos no tuviesen clases;
- b) promover fiestas y programas recreativos que congreguen a todos los alumnos o a parte de ellos;
- c) promover las "Fiestas para los que cumplen años".

3. SECTOR CULTURAL. Este sector puede mantener estrecha relación con el Sector cívico y muchas de sus actividades serán realizadas en común. El "centro" podrá promover conferencias y mesas redondas sobre temas culturales, con la participación de alumnos y personas representativas de la comunidad, que hayan sido invitadas. Todas las actividades del centro deberían estar abiertas al público en general.

4. PARLAMENTO. En la estructuración estudiantil debe tener cabida un sector llamado *parlamento*, que tendría a su cargo la promoción de estudios y debates sobre los más palpitantes y actuales problemas de la vida social, de naturaleza política, económica, científica, filosófica o religiosa. No sólo se abordarían aquí problemas de la comunidad, sino también del ámbito nacional e internacional.

Docentes u otras personas de la comunidad serían invitados a prestar su concurso esclarecedor acerca de los hechos importantes de la actualidad y relacionados con sus especialidades, estableciéndose de inmediato debates abiertos a todos los participantes. Esta actividad representaría una forma de proporcionar al estudiante la oportunidad de debatir los magnos problemas de la actualidad y en todos los sectores.

IV. Las actividades extraclase y el educando

Es bien sabido que uno de los objetivos de la escuela, y que, en cierto modo, envuelve a los demás, es el desarrollo de la personalidad del adolescente. Ese desarrollo no implica solamente el aclarar las posibilidades y peculiaridades del educando. Implica mucho más. Presupone la formación moral, esto es, el

sentido moral a dar a esas mismas posibilidades y peculiaridades de las cuales el educando es portador.

Solamente es legítima la educación que tiene en cuenta a la *persona* que mora o integra el ser humano, y su interrelación en la convivencia social propia de la vida comunitaria. Así la educación tiene como finalidad el desenvolvimiento de la personalidad del educando, en el sentido de que sus virtualidades favorezcan el fortalecimiento moral de la persona y encuentren expresión y aceptación en el medio social. Esto implica que la educación debe tender hacia la plena realización del hombre, reconociéndole las características y posibilidades esenciales y diferenciales, encaminándolas hacia un decantamiento en su expresión y a un enriquecimiento de vida moral, individual y colectiva.

La adolescencia es una fase de vida propicia para la manifestación y desenvolvimiento de las características esenciales y diferenciales de cada uno.

La responsabilidad de la escuela, en ese aspecto, es muy grande, pues la natural perplejidad del educando hace que éste se desvíe fácilmente de los objetivos que le son propios y necesarios, confundiéndolo frente a los múltiples caminos que se le presentan, y delante de las naturales dificultades que surgen para quien desea lograr un "status" social.

La escuela debe estar atenta y volcada hacia sus alumnos, a fin de orientarlos de acuerdo con su realidad humana y social, procurando encaminarlos para que ocupen el lugar que les resulte más adecuado en la sociedad. Debe, pues, favorecer la manifestación y desenvolvimiento de las peculiaridades de sus alumnos y, lógicamente, encaminarlos para que se realicen dentro de sus reales posibilidades para que su personalidad gane en expresividad y autenticidad.

Ese trabajo debe tener comienzo desde los primeros años de vida, pero es en la adolescencia cuando va a alcanzar mayores posibilidades de realización, debido a la maduración general que, en esta época, se lleva a cabo en todo el individuo. Esa maduración va exigiendo mayor número de actividades y experiencias. El educando ya no se conforma con la rutina de la vida en sus fases anteriores. Quiere aventurarse a nuevas situaciones y experiencias. Quiere saber y quiere demostrar que sabe, que es capaz de actuar, de pensar y de tener opinión. De ahí que lo que más contraria al adolescente es verse tratado como un niño y ser contenido en su afán de realizar nuevas experiencias. Aspira a demostrar de lo que es capaz, y para ello necesita actuar.

Fácil resulta darse cuenta de la responsabilidad de la escuela en el aspecto singular de ofrecer oportunidades de adecuado desenvolvimiento a la personalidad del educando. Es forzoso reconocer que las actividades del curso, las clases a que, prácticamente, está reducida la educación escolar, son insuficientes para atender las exigencias de crecimiento de la personalidad del educando. Las clases atienden a la formación intelectual, bien que en forma limitada, y rara vez propician oportunidades de trabajo basadas en situaciones problemáticas que exijan investigación, que lleven a la reflexión y procuren aplicaciones prácticas de lo aprendido, y que, principalmente, hagan que el educando se sienta responsable por lo que está haciendo.

Si consideramos la necesidad de expansión, expresión y participación del

educando, se verá, entonces, que las clases son insuficientes para atender a estas fundamentales exigencias del desarrollo del adolescente. Es por eso que se imponen, en todos los niveles de la enseñanza, actividades extraclase que den sentido funcional a lo que sea tratado en clase, y atiendan a los aspectos ya vistos en lo que atañe a la formación de la personalidad del alumno.

Así, las actividades extraclase dan otra oportunidad de expansión, expresión y participación a la personalidad en desarrollo.

He aquí cómo las actividades extraclase pueden cumplir con esas exigencias de desenvolvimiento y de formación de la personalidad:

1. EXPANSIÓN. El educando aspira siempre a ir más allá y develar el mundo de incógnitas que lo rodea. No solamente está dominado por la voluntad de nuevas experiencias, sino que tiene verdadera necesidad de *conocer* para eliminar su inseguridad frente al mundo físico, a la vida social y al futuro. Las clases constituyen sectores limitados de conocimientos y de experiencia. No satisfacen toda su necesidad de expansión. Las actividades extraclase pueden suplir esa deficiencia, ofreciendo oportunidades de ser, extrapolados los límites de la materia, del tema y de la lección.

Pueden llevar al estudiante a contactos más amplios y más ricos, atendiendo a su natural tendencia a la expansión, toda vez que las actividades extraclase se desenvuelven en articulación con los más variados sectores de la vida social, permitiendo ocupaciones que subvengan a estas necesidades, sin la preocupación de lo inmediato, de las notas de aprobación.

2. EXPRESIÓN Ésta es una necesidad imperiosa del desarrollo de la personalidad. El educando quiere figurar, quiere ser notado, quiere alcanzar prestigio social. Además de eso, siente la necesidad de hacer algo, de actuar, de producir, de participar en los acontecimientos y de demostrar su poder. No se conforma con ser espectador. Las clases, de un modo general, lamentablemente ofrecen pocas posibilidades de expresión, ya que sus actividades se limitan, casi siempre, a oír, copiar, memorizar y repetir. Es de hacer notar que el concepto generalizado de buen alumno es considerar como tal a aquél que permite al profesor hablar en paz y que le repite con fiel exactitud sus magistrales piezas oratorias. Las actividades extraclase, por el contrario, se cumplen sobre la base de la responsabilidad del educando, ofreciendo oportunidad de trabajo y de consecuente expresión, puesto que es él, el educando, quien planea y quien realiza. Así su espíritu creador va teniendo oportunidad de manifestarse y de afirmarse.

3. PARTICIPACIÓN Éste es otro aspecto de enorme importancia en el desenvolvimiento de la personalidad del educando, cual es la voluntad de participar en tareas responsables al lado de sus compañeros y de sus superiores. El educando ya no se interesa por el *debes hacer de cuenta que...* propio de las edades anteriores. Ahora se interesa por un *hacer de verdad*. Ya no se interesa por las actividades de pura imitación, sino por las actividades auténticas y que llevan la marca de la responsabilidad, de la consecuencia junto a sus semejantes. Como ya dijimos, quiere ser actor y responsable de sus propios actos. Las actividades extraclase proporcionan esa oportunidad, ya que funcionan bajo la responsabilidad exclusiva del educando, sobre la base de la participación en empresas comunes con sus colegas, profesores, instituciones sociales y otras personas de la comunidad, en actividad de verdad, que pueden ser consideradas como contribuciones efectivas para la vida social escolar. Participando, el educando estará viviendo en situación real de vida y atendiendo a una aspiración de su edad: la de ingresar en el

mundo responsable de los adultos. En la participación, el educando va asumiendo actitudes personales y responsables frente a situaciones reales de las que toma parte. Ese aspecto es de suma importancia, ya que la personalidad se desenvuelve principalmente a través de las posiciones que el educando va asumiendo al enfrentarse con situaciones reales que le van dictando una conducta social y una filosofía de la vida.

Para finalizar, puede decirse que las actividades extraclase son el complemento indispensable para el buen funcionamiento de la escuela a fin de atender las necesidades de desenvolvimiento de la personalidad del educando, en cualquier nivel de enseñanza.

14. La dirección del curso y la disciplina

I. Dirección del curso

La dirección del curso consiste en la supervisión que el profesor lleva a cabo sobre la clase a fin de mantenerla en un nivel de máxima eficiencia, habida cuenta de las circunstancias del trabajo escolar. Es la manera de crear y mantener condiciones de trabajo favorables durante el desarrollo de la clase. Puede decirse que la dirección del curso consiste en la modalidad que el profesor imprime a la conducción del conjunto de actividades referentes a su disciplina, a lo largo de la clase, para que haya un mejor aprovechamiento del tiempo y un trabajo mejor integrado, todo ello con vistas a la obtención del mejor aprendizaje posible.

La dirección de curso comprende, también, la disciplina, ya que sin ésta será muy difícil alcanzar los objetivos de una clase. El problema específico de la disciplina será visto más adelante.

Los buenos o malos resultados escolares dependen mucho de la dirección de curso, pues solamente ésta puede establecer las circunstancias indispensables de orden y de esfuerzo que deben reinar en toda situación de aprendizaje.

La dirección de curso (acaso fuera mejor decir dirección de actividades de los escolares), debe descansar en el buen planeamiento, en las buenas relaciones entre maestro y discípulos, en la eficiente motivación y en la adecuación de los trabajos escolares a la realidad de la clase y con la preocupación constante de pensar en las actividades de los educandos, para que el aprendizaje se concrete de la mejor manera.

Tres son las formas que puede adoptar la dirección del curso:

1. DIRECCIÓN REPRESIVA. Es la que está siempre dispuesta a castigar las infracciones cometidas por los alumnos. La escuela y el profesor están en condiciones de adoptar providencias drásticas toda vez que sean "perturbadas" las condiciones deseadas de orden y disciplina, dentro o fuera de la clase. Predominan en esta norma de dirección las notas **cero**, suspensiones, expulsiones del aula, amenazas, tareas-castigo, y también expulsiones de la escuela. La disciplina y el orden de los trabajos, o mejor dicho, la conveniencia administrativa, deben ser mantenidas a cualquier precio.

2. DIRECCIÓN PREVENTIVA. Es la que establece fuerte vigilancia en los trabajos del curso, procurando anticiparse a las posibles infracciones, tomando medidas de control que las hagan poco menos que impracticables. El profesor procura, en este caso,

“aislar” a los alumnos molestos, no dar “tregua” al grupo, regular las entradas y salidas al salón de clase, fiscalizar, en fin, todos los movimientos de los educandos. No hay *credito de confianza* para ellos. Todos son mirados como *perturbadores en potencia*.

3. DIRECCION EDUCATIVA Es la que tiene al profesor como *líder*, como *educador* y procura conducir a sus alumnos por la vía de la comprensión, de la persuasión, del esclarecimiento y mediante el respeto a la personalidad, propendiendo más a crear buenos hábitos de trabajo que *obligar a trabajar*. Es la dirección que procura ilustrar en vez de reprimir; distribuir responsabilidades en lugar de fiscalizar. No controla, orienta y cree en las posibilidades del alumno dentro de un ambiente de confianza y de respeto mutuos. No impone, sugiere. El profesor se convierte en un *líder* que atrae mediante el ejemplo, la dedicación, la coherencia y la organización. No pretende dominar sino hacerse amigo de sus alumnos para poder orientarlos mejor. El clima que se establece en el aula, que es de confianza reciproca, conduce a todos a dar lo mejor de sí, sin amenazas y sin castigos.

Podría agregarse una cuarta forma de dirección de curso: la *indiferente*, en la cual el profesor “dicta sus clases sin tener en cuenta la existencia del alumnado...”

1. Objetivos de la dirección del curso

La dirección del curso tiene por finalidad primordial crear condiciones favorables para los trabajos escolares. Para satisfacer este propósito puede presentar dos tipos de objetivos: inmediatos y mediatos.

1º *Objetivos inmediatos*

Los objetivos inmediatos de la dirección del curso son:

Disciplina. Éste es uno de los objetivos fundamentales. Tanto es así que será tratado separadamente más adelante. Su importancia es tal que, para muchos casos, los lleva a expresar: “Es posible que yo no enseñe nada... pero al menos mis alumnos están quietos en sus pupitres...”.

Orden y limpieza en los trabajos escolares.

Mejor aprovechamiento del tiempo, por el orden y la disciplina con que fueron ejecutados los planes de clase.

Mayor rendimiento en el aprendizaje, ya que los alumnos concentran más sus esfuerzos en el trabajo a realizar. Mantener la productividad de los alumnos para obtener el mayor rendimiento posible en el aprendizaje.

2º *Objetivos mediatos*

Además de los mencionados objetivos inmediatos, la dirección de curso orienta al educando hacia otros, de carácter más formativo, a saber:

Sentido de responsabilidad, a través de la comprensión del alumno en lo que atañe al cumplimiento de sus obligaciones escolares.

Sociabilidad, por el respeto con que trata a sus colegas y por la deferencia con que él es tratado, así como por la colaboración que es llevado a prestar a sus compañeros y la ayuda que recibe de ellos.

Amor a los estudios, resultante del rendimiento que va teniendo oportunidad de comprobar debido a la disciplina y al orden de sus esfuerzos.

Honestidad y lealtad, habida cuenta de que los estímulos son reales y objetivos y no meras fantasías e *imposiciones* por parte de la escuela, siempre y cuando la dirección del establecimiento y los profesores actúen con la adecuada conciencia educacional teniendo presente la formación plena de la personalidad del educando.

Hábito de trabajo y concentración, que son decisivos para un eficiente aprendizaje.

2. Normas para la dirección del curso

Indicamos a continuación algunas normas recomendables a fin de facilitar la tarea de dirección del curso por parte del profesor. Estas normas no son sino simples sugerencias que pueden ser alteradas y ajustadas a determinadas *realidades específicas* que escapan a cualquier sistematización, y que solamente pueden ser satisfechas por el propio profesor en contacto con sus alumnos.

Al observar dichas normas, es necesario tener en cuenta que la Didáctica no es un repositorio de pequeñas reglas, sino un propósito de dirigir mejor el aprendizaje, estimulando la *investigación*, la *reflexión*, la *participación*, el *trabajo individual y en grupo*. Así, cada profesor, de acuerdo con la clase que pretenda llevar a cabo, necesita planear de qué manera va a desarrollarla, teniendo en vista los aspectos de trabajo más arriba citados.

1. Planear bien la clase, de acuerdo con el tipo de la misma, para que su desarrollo sea orgánico y unitario.

2. Desarrollar la clase con seguridad y enfrentar las situaciones del curso con la mejor disposición. Los estudiantes necesitan sentir en el profesor seguridad y firmeza.

3. Tratar a los alumnos con amistad, consideración y respeto.

4. Si surge alguna duda con un alumno que no pueda ser aclarada en el tiempo asignado a la clase, procurar resolverla dentro del menor tiempo posible, a fin de impedir que derive en cualquier malentendido que tome rumbos imprevistos y que adquieran volumen los resentimientos.

5. Evitar criticar o amonestar al alumno en clase o frente a sus compañeros. Si fuera necesario, hacerlo en privado.

6. Escuchar atentamente los casos individuales, procurando seleccionarlos de modo que se atienda a las situaciones justas y no se dé cabida a las cuestiones triviales. Hacerlo siempre de manera persuasiva y amigable, apelando a la comprensión y el buen sentido del alumno.

7. Aceptar sugerencias o discutir las con franqueza en lo que atañe al desarrollo de las clases, a fin de darles el mayor ajuste posible.

8. Aclarar y repetir varias veces lo que se desea de los alumnos, evitando *decir* las cosas una sola vez, para no caer en la arbitrariedad propia de los profesores que dicen: "¡Si usted no sabía o no se acordó, paciencia. Yo ya avisé...y asunto terminado!".

9. No hacer blanco de ironías a los alumnos en situación alguna.

10. No manifestar preferencias por alumnos o sexo.

11. Evitar clases que exijan tomas *interminables* de apuntes.

12. Dar instrucciones precisas y explícitas sobre lo que se desea que el alumno ejecute en clase. Lo ideal sería que estas instrucciones fuesen elaboradas juntamente con los alumnos, de modo que también ellos se sintiesen responsables por las mismas.

- 1º Indicar libros, cuadernos, instrumentos y otros objetos necesarios para los trabajos a realizarse en la clase.
- 2º Establecer normas sobre las señales de comienzo de la clase, llegadas tarde, salidas anticipadas y salidas momentáneas del aula.
- 3º Establecer plazos para la entrega de ejercicios y tareas.
- 4º Fijar normas para recoger y devolver los trabajos y las pruebas mensuales.
- 5º Prever con la debida antelación los interrogatorios, debates y pruebas de verificación del aprendizaje.
- 6º Explicar cuál es el comportamiento social que se espera del alumno.

13. *Establecer un criterio en los trabajos de la clase.*

- 1º Recolección de deberes dados para la casa durante el tiempo asignado a la señal de comienzo de la clase.
- 2º Toma de contacto con los alumnos que no los hayan traído.
- 3º Breve interrogatorio acerca de la clase anterior.
- 4º Presentación del nuevo tema.
- 5º Determinación de nuevos deberes para el hogar, con la respectiva fecha de entrega.
- 6º Presentación y discusión de sugerencias que sean del interés de los alumnos y convengan a la buena marcha de los trabajos escolares.

14. *Atribuir responsabilidades en el curso.*

Estas atribuciones no deben ser permanentes, sino simples delegaciones temporarias, de modo que se posibilite una rotación entre los alumnos.

- 1º Representante del curso.
- 2º Encargado de la limpieza del encerado (o pizarrón).
- 3º Encargado de la limpieza del aula.
- 4º Encargado de guardar los objetos olvidados en el aula.
- 5º Encargado de la tiza.
- 6º Encargado de las cortinas.
- 7º Encargado de las puertas (abrir las o cerrar las)
- 8º Encargado de la recolección y distribución de los deberes.
- 9º Encargado del material didáctico.
- 10º Encargado de los interruptores eléctricos.
- 11º Encargado de la relación con la biblioteca general.
- 12º Encargado de la biblioteca especializada.

15. *Iniciar los trabajos de la clase con presteza.*

El profesor debe, luego de asumir la dirección del curso, iniciar la clase, o mejor dicho, las actividades didácticas, sin pérdida de tiempo ni dilaciones que tanto perjudican la disciplina.

Es preciso crear el “reflejo condicionado” de que *el aula es para trabajar y no para matar el tiempo*. Así, en cuanto el alumno entra en el aula debe sentirse compelido al trabajo escolar.

Debe procurarse, empero, no *sofocar* a los alumnos *acelerando* los trabajos. El profesor debe tener la necesaria perspicacia como para disminuir la intensidad de la clase cuando percibe cansancio en los alumnos, de manera que éstos tengan el tiempo

suficiente para recuperarse a fin de poder, más tarde, continuar los trabajos con eficiencia.

16. *El profesor debe evitar:*

- 1° Efectuar amenazas que no pueda cumplir.
- 2° Hacer constantes apelaciones a la buena voluntad de los alumnos para la correcta marcha de los trabajos.
- 3° Tratar en el curso acerca de asuntos extraños a la clase y a la escuela.
- 4° Demorar el comienzo de la clase.
- 5° Criticar el trabajo de otros profesores.
- 6° Descontrolarse por la más mínima cosa.
- 7° Abordar, en el curso, asuntos privados con este o aquel alumno. Todas las sugerencias deben ser respondidas, pero de modo que la totalidad de la clase aproveche la respuesta. Si se diera el caso de tener que tratar un asunto en forma particular, debe aguardarse el final de la clase para hacerlo.
- 8° Atrasar la devolución de los deberes.
- 9° Prolongar la clase más allá de la señal que indica el término de la misma.
- 10° No prestar la debida atención a un alumno cuando responde a interrogaciones.
- 11° Actuar con precipitación.

II. Disciplina

El alumno "es un ser en pleno período evolutivo, por lo cual las normas de conducta que se establezcan tienen importancia capital. De ellas dependerá lo que el individuo habrá de ser en el futuro. El conjunto de esas normas de comportamiento, los estímulos y recursos que se ponen en juego para conseguirlas, para contribuir a la evolución de la personalidad del alumno y de su ajuste social, constituyen lo que en la actualidad se conoce por disciplina escolar. Ésta es un proceso de transformación gradual y progresiva de la conducta deseable, voluntaria y racional, independiente de presiones externas debidas a la autoridad que ejerce otra individualidad".¹

El problema de la disciplina es una preocupación constante de la escuela y del profesor. Hay, sin embargo, profesores que se despreocupan del problema y, en el marco de cualquier "clima disciplinario" van "dando sus clases"... para las paredes...

Otros, por el contrario, toman el caso de la disciplina tan en serio, que hasta el vuelo de una mosca se percibe en el curso...

En los dos extremos expuestos se advierte la falta de disciplina. Hay realmente disciplina cuando los alumnos se sienten satisfechos trabajando, *como si el profesor no estuviese en el aula*.

Disciplina implica el reconocimiento de la función de cada uno en la consecución de un objetivo. Es la garantía de orden, a través de la responsabilidad que pone cada cual en la ejecución de una tarea colectiva. Esto es así porque solamente se puede hablar de disciplina escolar en términos de colectividad:

¹ Basueto Montoya, Elida, *Organização escolar*. Publicações Cultural S.A., pág. 123.

que unos no perturben el trabajo de los otros. Pero la disciplina es algo más. Puede ser la disposición de un alumno para enfrentar una dificultad, la manera de encararla e intentar resolverla sin perjudicar al compañero.

Los únicos medios para alcanzar tal tipo de disciplina son el esclarecimiento, la persuasión, la motivación, la ocupación y la responsabilidad con relación a los trabajos del curso.

La disciplina es indispensable en la escuela, y ninguna institución podrá sobrevivir, y mucho menos progresar, sin ella.

Todo indica que la autodisciplina –fruto del autocontrol–, es la mejor forma de comportamiento colectivo, pero para eso es preciso orientar al educando para su práctica. El mejor procedimiento para llegar a ella parece ser el de ir “liberando al alumno a medida que vaya creciendo, madurando y adquiriendo discernimiento acerca de las situaciones en las cuales participa”, todo esto con una cierta libertad, a fin de convencerlo de la responsabilidad de sus actos. Así la libertad debe ir siendo propiciada en la medida y en los sectores que estén al alcance de su madurez intelectual y emotiva, con la posibilidad, pues, de reflexionar sobre sus propios actos. Sería una verdadera temeridad permitir amplia libertad en los sectores donde el educando no tenga posibilidad de comprensión y de reflexión.

El comportamiento del alumno, a pesar de la libertad que le debe ser concedida, requiere una supervisión de la escuela y del hogar, a fin de que el mismo pueda ser auxiliado y reorientado, siempre que esto sea necesario, para que el educando no se sienta librado a su propia suerte, no atraviese por fracasos excesivamente traumáticos o no desarrolle en sí mismo la irresponsabilidad. Estas palabras podrán parecer antipáticas, en una época en que se defiende con intransigencia la libertad en todo y para todo, aunque sin saber a ciencia cierta para qué... Pero lo que hemos dicho más arriba es fruto de la observación del comportamiento de los educandos en hogares y escuelas que no tienen el coraje de decir que todo comportamiento humano, que toda organización social, para sobrevivir y para progresar, necesita un adecuado régimen disciplinario.

Ambas instituciones –hogar y escuela–, con tolerancia, comprensión y firmeza, deben encaminar al niño hacia la libertad, hacia la autodisciplina y, principalmente, hacia la responsabilidad, haciéndole sentir y comprender, en la medida de su desarrollo y madurez, las consecuencias de sus propios actos. Es obvio que para una buena educación, para la autodisciplina, tanto la escuela como el hogar deben funcionar como auténticas comunidades, en las que todos se quieran, se respeten, se entiendan y cooperen. No la sumisión, sino la persuasión. No la imposición, sino la ponderación y la reflexión. No el ejemplo, sino la elaboración cooperativa de normas que atiendan las necesidades de todos y que respeten a todos.

Un buen camino en la escuela, para el ejercicio de la autodisciplina y el desarrollo del sentido de responsabilidad, es la organización de los *consejos de curso*, que son los encargados de discutir los problemas relacionados con la vida disciplinaria de toda la escuela. Está claro que estos consejos deben estar formados por los propios alumnos. Sería interesante que en los *consejos de*

curso, además de su mesa directiva, tomasen parte en las reuniones todos los alumnos de cada curso. En cuanto al *consejo de la escuela*, éste sería formado por representantes de los diversos cursos, habida cuenta de que todos los asuntos discutidos lo serían también por los *consejos de curso* y, de acuerdo con la naturaleza de los mismos, podría haber reuniones generales en las cuales el *consejo de la escuela* se reuniría con la totalidad de los alumnos de la institución.

La disciplina, en cuanto al docente, debe ser considerada como una *tarea educativa*, como una *finalidad*, y nunca como un *punto de partida*.

Esta consideración debe llevar al maestro y al director de escuela a que asuman una actitud adecuada, de modo que no caigan en la *indiferencia* o en el *escándalo*.

Algunos actos de indisciplina podrían constituir una ocasión propicia para que los educadores, directores y orientadores desarrollaran una acción, juntamente con los alumnos, que tendiera a fomentar una toma de conciencia acerca de la importancia de la disciplina para la vida social y personal de los propios alumnos.

Ese trabajo no se desarrollaría en forma de lecciones preventivas, sino de discusiones tendientes a crear un compromiso consciente en los alumnos, acerca de la necesidad de la disciplina, que garantiza la libertad de todos y el mutuo respeto, así como mejores resultados escolares con menores esfuerzos y preocupaciones.

Además, no se debe buscar una disciplina *sofocante* o *dominadora*, sino *consciente*, pues ésta libera al individuo y lo conduce a respetar al prójimo. La disciplina debe erigirse contra el "singobierno", en forma paciente, perseverante y comprensiva.

1. Tipos de disciplina

El comportamiento de dos alumnos puede ser el mismo, aunque, por otra parte, la actitud disciplinaria de ambos puede ser muy diversa. Esto ocurre porque la verdadera medida de la disciplina es *interior* y no *exterior*, se da *por dentro* y no *por fuera*. Lamentablemente, estamos acostumbrados a juzgar la disciplina *por fuera*, sin tomar en cuenta la actitud *interior* del alumno. Por todo eso, podemos decir que hay cuatro tipos de disciplina: exterior, interior, pasiva y activa.

1° DISCIPLINA EXTERIOR. Es la que apela a la coacción, a la violencia y a las amenazas. Es común, en este caso, que los alumnos quietos, bajo coacción, "estallen en una verdadera explosión" cuando se aleja la fuerza coaccionadora. Resulta fácil observar que las carteras y objetos de los cursos sometidos a la coacción están mutilados, ya por las uñas, ya por un cortaplumas, en una auténtica "venganza sublimada" de los alumnos. También debe señalarse el hecho de que no haya "barullo"...

Nuestras escuelas secundarias han abusado de esta forma de disciplina: mano de hierro y represalias para contener al alumno, a fin de llevarlo a escuchar "las arengas" del profesor, que hace caso omiso de las necesidades auténticas de los educandos.

2° DISCIPLINA INTERIOR Es la que resulta de la modificación del comportamiento de la comprensión y conciencia de lo que cada uno debe hacer. Este tipo de disciplina es fruto de la persuasión, orientación y respeto por el alumno. La disciplina interior refleja un comportamiento, que siempre es el mismo, cerca o lejos del profesor, porque estriba en los buenos hábitos.

3° DISCIPLINA PASIVA Es la forma de apreciar la disciplina con relación al "barullo". En este caso, hacer "barullo" es señal de indisciplina. Nada nos garantiza, sin embargo, que un curso en *total silencio* esté realmente disciplinado, o que esté aprendiendo, *bebien-do el saber del maestro*. Es posible -y a cada instante lo estamos comprobando- que el alumno en silencio esté lejos de la sala de clase, realizando *diabluras* con la imaginación, esto es, que esté presente sólo con el cuerpo y que su espíritu esté bien distante de allí. En consecuencia, el silencio de la clase, casi siempre logrado por la coacción, no es síntoma seguro de auténtica disciplina.

4° DISCIPLINA ACTIVA Es la forma de apreciar la disciplina, ya no por el "barullo", sino por el trabajo realizado, por la aplicación, por el interés y por la integración en el quehacer escolar. Es probable que en una realización de tal o cual clase en que se encuentren empeñados, con entusiasmo, el profesor y los alumnos, no haya mucho silencio, pero no se puede decir que no exista disciplina. Por el contrario, puede decirse que el curso está viviendo la *auténtica disciplina*, que es la que congrega voluntades y esfuerzos para la realización de determinada tarea.

Sería interesante que el profesor se convenciese de que toda indisciplina *tiene una causa*. Es más eficiente y humano investigar las causas, a fin de intentar modificarlas, que usar recursos de coacción para obtener la actitud deseable en el alumno.

2. Tendencias de la disciplina

Pueden advertirse dos tendencias fundamentales en cuanto a la disciplina. Éstas son: autoritaria y autónoma.

1. DISCIPLINA AUTORITARIA O HETERÓNOMA. Es la que imponen las autoridades superiores; a los subalternos sólo les compete obedecer.

2. DISCIPLINA AUTÓNOMA. Es la que el individuo se impone a sí mismo, aceptando normas que considera justas y necesarias.

Los sistemas disciplinarios ensayados en la escuela pueden clasificarse de la siguiente manera:

1. DISCIPLINA AUTORITARIA. En ella la dirección de la escuela impone las normas de conducta a los alumnos, sin consultarlos, correspondiendo a éste sólo obedecerlas.

2. DISCIPLINA PREVENTIVA En ella la organización escolar procura evitar las circunstancias que induzcan al alumno a un comportamiento indeseable, proponiéndose, por el contrario, conferirle normas emanadas de hábitos deseables, a través de la práctica constante de esas mismas normas. El elogio al comportamiento deseable debe ser permanente y funciona, también, como refuerzo, para que éste se fije en la rutina de la vida del educando. El sacerdote italiano Don Bosco fue el pionero de esta forma de disciplina que procuraba -en sus oratorios festivos- alejar aquellas posibilidades y circunstancias que pudiesen inducir a los educandos a la práctica de formas de conducta menos recomendables.

3. DISCIPLINA AUTÓNOMA. Donde corresponde a los alumnos, por elección, indicar las normas que deberán ser seguidas por todo el grupo. El educando tiene libertad de acción, pero los actos y consecuencias indeseables son discutidos entre los alumnos, los profesores, la dirección y la orientación educativa, quienes establecen las normas a seguir en el futuro a fin de evitar dichos actos, una vez que éstos sean realmente reconocidos como *indeseables* por los propios alumnos.

Podría pensarse, asimismo, en reuniones de educandos para apreciar la disciplina dentro y fuera de la clase. Los alumnos estarían así en condiciones de elaborar sugerencias para el mejoramiento de la disciplina.

4. DISCIPLINA DE AUTONOMÍA MITIGADA. En cuya orientación se mancomunan la dirección, los profesores y los alumnos para elegir, de común acuerdo, las normas que deben regir la vida escolar.

En la disciplina autónoma, la interferencia de los profesores y de la dirección es mínima, a no ser cuando son los propios alumnos quienes solicitan la intervención de una u otros. Esta modalidad procura sensibilizar a los educandos para que sean ellos mismos quienes asuman normas disciplinarias que estimen necesarias para la buena marcha de la vida escolar. Ésta ha sido la experiencia de A. S. Neill en Summerhill y en otras pocas escuelas.

3. Disciplina heterónoma y autónoma

De un modo general, la disciplina puede ser considerada heterónoma y autónoma.

1. DISCIPLINA HETERÓNOMA. La disciplina heterónoma se identifica con la externa y pasiva. Es la que deriva de la coacción y no de la aceptación. Las normas de comportamiento vienen desde afuera y compete al educando seguirlas si no quiere sufrir las sanciones o si quiere gozar de ciertos privilegios. Es la disciplina impuesta por el más fuerte sobre el más débil; es aquella en que el educando debe comportarse en función de lo que desea la escuela.

Este tipo de disciplina es el más cómodo para la administración escolar y para la acción docente del profesor. Su exageración no propicia el desarrollo personal y social del educando, toda vez que éste es conducido a actuar casi como autómatas y siempre en función de la voluntad ajena.

El educando no sabrá comportarse adecuadamente una vez que esas normas de comportamiento se rompan y surjan nuevas condiciones distintas de las vividas bajo el régimen y los efectos de la disciplina heterónoma.

2. DISCIPLINA AUTÓNOMA. La disciplina autónoma se identifica con la interna o libre. Es aquella que surge de la toma de conciencia de cómo debe ser la conducta del educando, en función de su aceptación y reconocimiento de sus deberes para con la comunidad escolar, sus semejantes y la sociedad en general.

Puede decirse que es *disciplina libre*, en la cual el alumno pasa a actuar de tal o cual manera, no por temer a represalias sino por convicción, en función de un sentido de responsabilidad y del cumplimiento de su deber social. Es la disciplina consciente y que emerge de una situación en la que participa de *igual a igual*.

La disciplina autónoma, sin embargo, es difícil de obtener, ya que requiere un grado de madurez y una toma de conciencia por parte del educando que, muchas veces, están más allá de sus posibilidades. Puede decirse que se trata de una disciplina elaborada interiormente y con base en mucha experiencia y reflexión.

De ese modo, la disciplina autónoma –la que se propone hacer del educando un ser libre, sin inhibiciones y responsable– es el *punto de llegada*, como *meta educativa* y, por eso mismo, requiere mucho esfuerzo, comprensión y paciencia para ser alcanzada. La acción escolar, pues, debiera transcurrir en un ambiente permisivo y de insistente reflexión acerca del *cómo* y el *porqué* de esta o aquella forma de conducta. El complemento indispensable para el logro de la disciplina autónoma consiste en que el educando sea llevado a asumir las responsabilidades de sus actos, con las ventajas y desventajas de su peculiar manera de actuar.

En suma, para que la disciplina autónoma sea una realidad útil al educando y a la sociedad, es indispensable que ella sea elaborada paciente y reflexivamente, a través de todas las circunstancias de la vida escolar y bajo el lema: *libertad con responsabilidad*.

4. Condiciones de la disciplina

El problema de la disciplina es más amplio de lo que parece, pues atañe a la esencia del hombre, y de ella acaso resulten actitudes fundamentales con relación al comportamiento social. La cuestión no puede ser resuelta únicamente a través de *reglamentos*, formas de comportamiento que, a priori, queremos imponer al alumno. Del mismo modo puede decirse que el problema de la disciplina implica una *filosofía de la vida*.

Para tener vigencia en una comunidad que aspira a la vida democrática, la disciplina debe ceñirse a los cuatro puntos siguientes:

1° **ESCLARECIMIENTO Y PERSUASIÓN.** Esclarecer y persuadir al alumno de que toda comunidad precisa de normas que alcancen a todos, a fin de garantizar el orden y la supervivencia de la misma, así como para que existan las condiciones de respeto y justicia que permitan una vida comunitaria. En el caso de la escuela, el alumno puede ser llamado a colaborar en la *elaboración de los reglamentos* discutiendo normas y dando opiniones al respecto. De ese modo, el alumno se va convenciendo de la necesidad de los principios que regulen la vida en la comunidad escolar y, a la vez, va adquiriendo conciencia del respeto que merece el que *contribuyó a establecerlos*. Así, al comenzar cada año lectivo, podrían ser reelaborados los reglamentos a la vez que se iría llevando a cabo la educación o enseñanza disciplinaria del alumno. Lo que nos parece fundamental con relación a la disciplina es, asimismo, la *vida dentro de la escuela*. De la manera como ella se desenvuelva van a surgir las raíces del tipo de comportamiento cuyo desenvolvimiento también ella favorece.

2° **REALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN.** Las actividades escolares deben ser orientadas en el sentido de la realización y de la *participación*. A través de la realización, el alumno pasa a ocuparse en alguna cosa; a través de la participación, se siente corresponsable, junto con sus compañeros y el profesor, empeñados todos en una tarea común. El profesor, mediante ese proceder, puede insinuarse frente a sus alumnos como un auténtico líder, trabajando de igual a igual con sus discípulos, en una tarea que exige la dedicación de ambos. Procediendo de ese modo, el profesor no pierde su *autoridad*, por el contrario, ella se formará y se fortalecerá espontáneamente en el alumno. La enseñanza, de esa manera, se llevarla a cabo sobre la base de la *realización y participación*, propiciando la obtención de una auténtica disciplina.

3° **RESPECTO AL ALUMNO.** Sin respeto a la persona del alumno no puede haber disciplina adecuada para un trabajo de educación. El alumno no puede ser mirado como un simple número al cual se ahoga y somete a la forma de comportamiento que le queremos

imponer. El alumno debe ser respetado en sus prerrogativas personales, asistido con atención y conducido a actuar responsablemente.

4° RAZONES DEL ALUMNO. El alumno debe ser escuchado acerca de sus dificultades escolares, para que la escuela pueda, poco a poco, ajustarse mejor a los fines que se propone. Es imposible obtener disciplina si *la cuerda tira de un solo lado*, esto es, si el alumno es el que *debe estar siempre equivocado...* estando la razón permanentemente del lado de directores y de profesores. Se requiere modestia y humildad pedagógicas por parte de la escuela si es que ella quiere, realmente, adaptarse mas a sus alumnos y ser más auténtica y eficiente. Es indispensable que se detenga también en las razones del alumno y las estudie con imparcialidad. Por cierto que todo no debe reducirse a un mero *atender a la voluntad del alumno*, lo que sería un desastre pedagógico; pero debe reflexionar acerca de sus dificultades escolares y humanas si quiere, verdaderamente, atender a una finalidad educativa. Presentamos a continuación dos formas prácticas para que las razones del alumno sean comprendidas, estudiadas y tomadas en consideración, cuando se dé el caso:

5° COOPERACIÓN DE LA SUPERVISIÓN Y LA ORIENTACIÓN EDUCACIONAL. Ambas instituciones recogen periódicamente los sucesos registrados dentro y fuera de las aulas, los cuales, debidamente estudiados, se presentan luego al cuerpo docente y aun a los alumnos para que hagan sugerencias que posibiliten la superación de dichos incidentes.

Las respuestas de profesores y alumnos suministrarán un material excelente, el cual, convenientemente estudiado, podrá sugerir medidas y normas para mejorar la disciplina de la escuela.

6° CONSEJOS DE CURSO Y CONSEJO ESCOLAR. La escuela puede propiciar la constitución de "Consejos de curso", integrados por alumnos, que considerarían todos los casos de disciplina referentes a cada curso. Puede constituirse, además, el "Consejo escolar", formado por los representantes de los "Consejos de curso", y cuya función sería la de juzgar los actos de disciplina que alcanzasen de modo más directo a toda la escuela. Puede apreciar, también, otros hechos escolares. Las resoluciones o apreciaciones de los *consejos* podrían ser tomadas en consideración por la Orientación pedagógica. Estos *consejos* tendrían el mérito de posibilitar a los alumnos una verdadera toma de conciencia de los problemas disciplinarios del establecimiento y, además, el de hacer que participasen en las resoluciones que implicaran normas de conducta para ellos.

7° RAZONES DE LA COMUNIDAD. Por último es necesario tener en cuenta las razones de la comunidad, en este caso la escuela, que tiene sus exigencias mínimas sobre sus miembros, para permitir una vida en común. Así, una vez consideradas las razones del alumno, es preciso coordinarlas con las de la comunidad escolar. Solamente así podrán obtenerse las condiciones indispensables que permitirán un quehacer colectivo, puesto que la escuela existe para todos los alumnos y no para uno en particular. Las razones de la comunidad escolar pueden ser extendidas poco a poco hacia el área extraescolar, hasta alcanzar –si ello es posible– a toda la humanidad.

8° ELABORACIÓN CONJUNTA DE NORMAS DISCIPLINARIAS. Una vez iniciadas las clases, es recomendable la reunión de los alumnos pertenecientes a cursos "veteranos" con profesores, director y orientadores educacionales, para que sean elaboradas de común acuerdo las *normas disciplinarias*, tomando como base de sustentación los resultados obtenidos en el anterior año lectivo. Esas normas no deben ser *eternas*. En futuras reuniones, y con el andar del período escolar, si se consideran inadecuadas pueden ser modificadas.

A las clases de alumnos nuevos puede dejarse que actúen un tanto libremente, a fin de llevar a sus integrantes a que, por sí mismos, reclamen algunas normas disciplinarias. Ése será el momento de iniciar, con ellos, una serie de reuniones encaminadas a

establecer las normas requeridas por esa disciplina.

Insistimos diciendo que toda indisciplina tiene su razón de ser. Corresponde al profesor, en actitud científica, tratar de localizarla y eliminarla para lograr la modificación del comportamiento del alumno.

No debe olvidarse que un alumno llega a la indisciplina debido a un *desamparo* de la familia o de la propia escuela. El trabajo del profesor consiste en *amparar para recuperar* al alumno. Poner calificaciones de *cero*, expulsar de la clase, amenazar, son formas de desamparo todavía más graves.

Lo más lamentable es comprobar que analizando imparcialmente los casos de indisciplina se llega a la triste conclusión de que los alumnos son más *víctimas* que *responsables*.

Dice al respecto Rafael Grisi,² confirmando nuestro punto de vista: "Lo más triste, sin embargo, que se da en todo esto, es que son raros, rarísimos, los casos de verdadera o pura indisciplina de los alumnos, es decir, los hechos acerca de los cuales se les atribuye la culpa a los alumnos. El estudio exhaustivo de los 'casos' revela, casi siempre, que la causa o al menos la condición más remota y más profunda, estriba en una deficiencia del profesor. Tal vez no haya exageración al afirmar que no hay indisciplina sin cierta complicidad del profesor". Complicidad por omisión e incompreensión de los alumnos con los cuales está actuando.

5. Causas de indisciplina

Sería injusto quedar adscriptos al punto de vista expuesto más arriba, aun cuando contenga mucho de verdad. Más correcto que el uso de la palabra *causa* sería el del plural: *causas*. En un acto de indisciplina hay siempre una confluencia de causas. Es innegable, empero, que siempre una de ellas es la *preponderante*, lo que hasta cierto punto, justifica el singular: *causa*, y, por ende, decir "causa de la indisciplina".

A veces las causas son variadas y complejas. Intentaremos consignar aquí las de mayor importancia, ajustándonos a un esquema didáctico que nos facilite la exposición del asunto.

Las causas más evidentes pueden ser originadas en la *sociedad*, en la *escuela*, en el *profesor* y en el *alumno*.

a) *Causas de indisciplina originadas en la sociedad*

He aquí algunas causas localizadas en la sociedad y que pueden reflejarse en el comportamiento del alumno, dentro de la escuela:

1º SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN. Adviértese que las dos últimas guerras que sobrevoló el mundo han precipitado cambios sociales acentuados, situación ésta que no

² Grisi, Rafael. *Didáctica mínima*. Río de Janeiro, Cia. Editora Nacional.

permite un ajuste inmediato del comportamiento humano a estos mismos cambios o transformaciones provocando una suerte de *estado de perplejidad*. Esto favorece cierta desorganización social, con reflejos en el comportamiento de los jóvenes, que se sienten desorientados.

2° ABDICACIÓN CRECIENTE DE LA FAMILIA EN CUANTO A SUS RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS. La familia, debido a que ambos cónyuges deben trabajar fuera de casa y también a los *compromisos sociales o mundanos*, cuyo aumento es abrumador, está transfiriendo, poco a poco, a otras instituciones y especialmente a la escuela, la responsabilidad de educar a sus hijos. Es impresionante el malestar que invade muchos hogares con motivo de las vacaciones escolares o por la interrupción de las clases debido a los asuetos, feriados u otros motivos. Es importante hacer resaltar que la escuela, por sí sola, es insuficiente para educar, y necesita de la ayuda decidida de la familia. En caso contrario, son pocas las probabilidades de buenos resultados que ella puede ofrecer. Es más: muchos padres se dan por satisfechos en lo que atañe a los deberes que implica la educación de sus hijos por el mero hecho de *pagar la escuela* o de *mandarlos a la misma*.

3° INESCRUPULOSIDAD Y MALOS EJEMPLOS DE LOS ADULTOS. La inescrupulosidad que domina al hombre de nuestros días –fortuna y éxitos rápidos para “gozar la vida”–, tienen su influencia maléfica en el espíritu del adolescente, que comienza a no creer en la honestidad de sus mentores y no toma en serio cuando dicen: “Hay que esforzarse por llegar a ser alguien...”. Pasa a no tener sentido aquello de que “el genio es una larga paciencia”, pues uno o dos negocios hechos sin mayor escrúpulo pueden resolver la situación tal como él, el adolescente, pudo comprobarlo con referencia a personas de sus relaciones. El maleficio mayor, sin embargo, reside en el descubrimiento de *los métodos* que conducen a una fortuna rápida y fácil. Los escándalos que se suceden en las altas esferas de los negocios, administrativas, etc. (que, en lugar de merecer el rechazo general, dan derecho a ciertas lisonjas), son ejemplos que favorecen la indisciplina del adolescente.

4° ESTÍMULOS NEGATIVOS. La sociedad está, en todo instante, predispuesta a ofrecer gratuitamente estímulos negativos que inducen a la indisciplina. Por ejemplo, la desmesurada apelación a *los sentidos* que se efectúa a través de revistas, diarios, cuadros, novelas radiales, escenas de televisión, no son modelos capaces de favorecer el buen comportamiento del educando en la escuela.

5° DIVULGACIÓN DE TEORÍAS HEDONISTAS. Los medios de comunicación no se cansan de divulgar, y de manera bien sugestiva, teorías como las de: el *inmediatismo*, el *goce sensual sin compromisos*, el *vivir intensamente el presente*, el *nihilismo* y el *no compromiso social*, que inciden principalmente en los adolescentes y en los jóvenes haciendo difícil cualquier forma de disciplina. Es así como muchos educandos, imbuidos de esas ideas, no revelan ninguna disposición para acatar cualquier tipo de norma que les limite la libertad.

6° RADICALIZACIÓN IDEOLÓGICA. Otra causa –tal vez antaño desconocida– es la indisciplina surgida de la *contestación* o *discrepancia*. En muchos educandos se desarrollan concepciones ideológicas que los llevan al convencimiento de que *todo está errado*, y así es preciso *derrumbarlo todo y rehacerlo todo de una manera radical*. La tendencia de esos estudiantes los inclina a comprometerse con facciones ideológico-extremistas, cuyos claros propósitos son los de *destruir la sociedad actual y reconstruir otra que se considera mejor*. Y la posibilidad de un proceso de perfeccionamiento de las instituciones y de la dinámica social evolutiva, se pierde. Se percibe nítidamente que con esta actitud resulta difícil establecer en la escuela un ambiente de disciplina constructiva.

7° OMISIÓN DE LOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN. Otro factor de indisciplina es la

omisión que se advierte por parte de muchos padres, profesores y directores en lo concerniente a sus deberes en este aspecto. Al parecer existe confusión y también incertidumbre en lo relativo a la significación de los valores que debieran ser defendidos o, asimismo, cierta intimidación frente a la onda creciente de *contestación* o disputa, lo que los conduce a una omisión de sus deberes educativos en el orden disciplinario. Así, pues, no dialogan con sus hijos o educandos; no enfatizan sobre lo que consideran correcto; no propician experiencias que puedan ser apreciadas críticamente, que puedan llevar a la estructuración de valores y de normas disciplinarias que son indispensables no sólo para la vida del alumno, sino también para la de la escuela y de la sociedad.

b) Causas de indisciplina en la escuela

A pesar de sus buenas intenciones, la escuela puede ser también fuente de indisciplina. Veamos, si no:

1º CURSOS NUMEROSOS. Los cursos de las escuelas suelen ser de cuarenta alumnos. Convengamos que es difícil o casi imposible para un profesor dedicarse convenientemente a tantos alumnos a un mismo tiempo.

Lo ideal sería que los cursos no excedieran de los 25 o 30 alumnos. Tratar de atender las diferencias individuales en cursos numerosos resulta casi una utopía. Al exceso de alumnos en un curso, se suman las instalaciones inadecuadas de la sala de clase.

2º INSTALACIONES MATERIALES INADECUADAS. En aulas pequeñas, sin iluminación ni ventilación suficientes, el ambiente se hace poco menos que insoportable, amueblado como está con viejos pupitres, asentados en pisos tan desvencijados y rechimantes como los bancos, es verdaderamente difícil mantener la disciplina.

¿Qué decir de los pizarrones, llenos de *zonas de reflejos* o de partes descoloridas—y pequeños, por añadidura—, en los cuales la tiza no se adhiere? ¿Y qué decir, además, de las salas que se comunican obligadamente entre sí, a través de un único acceso? Las malas instalaciones de casi todas las escuelas se deben al hecho de que se hallan funcionando en edificios viejos, mal adaptados.

3º FALTA DE LABORATORIOS, DE OFICINAS Y DE MATERIAL DIDÁCTICO. Estas deficiencias son, también, causas de indisciplina. Obligan a que todas las clases sean teóricas y siempre ilustradas con el mismo material—en especial las palabras— lo que contribuye a restar interés al trabajo escolar y a convertirlo en un quehacer monótono. A veces se llega al extremo de efectuar experiencias de laboratorio con palabras.

4º PREPARACIÓN DEFICIENTE DE LOS DIRECTORES. Aquí reside un factor importante en cuanto a la disciplina e ineficacia de muchas escuelas: directores que carecen de la necesaria preparación pedagógica y no tienen conciencia de las responsabilidades inherentes a su cargo; algunos de ellos, sin condiciones para imprimir un ritmo seguro a los trabajos escolares, terminan por no inspirar confianza ni a los profesores ni a los alumnos. Directores alejados de sus alumnos y profesores, que no pueden, ni se esfuerzan por comprender los problemas de su escuela. Debe, pues, pensarse en la necesidad de cursos de formación y de perfeccionamiento de directores, o de cualquier otra forma de asistencia técnica, a fin de dotarlos de mayor eficiencia.

5º DEFICIENCIA DE LOS CELADORES DE CURSO. Otra causa de indisciplina reside en los celadores de curso, que son, por lo general, personas sin ninguna preparación didáctica, que en lugar de *cuidar* a los alumnos llegan a crear conflictos con ellos. Es común —y muy curioso, por cierto— ver cómo los celadores andan casi siempre disputando y sosteniendo altercados con los alumnos a su *cuidado*. Sería el caso de pensar, también, en alguna manera efectiva de mejorar a estos auxiliares de la escuela.

c) Causas de indisciplina en el profesor

Un elevadísimo porcentaje de casos de indisciplina tiene origen en el profesor. Son muchas las circunstancias que pueden llevar al profesor a ser causa de perturbación de la buena marcha de los trabajos escolares. Tendremos ocasión de ver las actitudes profesoriales que pueden perturbar las buenas condiciones de trabajo en clase.

1º MALA DIRECCIÓN DEL CURSO. Cuando el profesor no establece, de manera definida y asequible, normas para la dirección del curso, resulta lógico que tengan lugar los tumultos que terminan por *acabar con la clase*. ¿Quien no recuerda la actitud que adoptan los alumnos cuando hay trabajos que recoger? "*¡Profesor, profesor, déjeme a mí recogerlos, déjeme a mí...!*", gritan todos al mismo tiempo.

2º EMPLEO CONSTANTE DE LA MISMA TÉCNICA DE ENSEÑANZA. El uso constante de la misma técnica de enseñanza convierte los trabajos del curso en algo monótono y falto de interés, máxime si la técnica utilizada es la expositiva, y encarada en forma tal que *solamente trabaje el profesor*. En este caso, los alumnos tienen por costumbre mantenerse al margen de la lección y haciéndose jugarretas entre ellos.

3º CONOCIMIENTO DEFICIENTE DE LA ASIGNATURA. El profesor que no domina su materia se muestra inseguro, impaciente, y se descontrola ante la menor pregunta de los alumnos. Preocupado como está con sus deficiencias, no tiene tiempo para llevar a cabo una efectiva dirección del curso. En estos casos, es común que los alumnos intuyan el problema y lo interrumpan formulándole preguntas muchas veces absurdas. En consecuencia, cuando el profesor no domina la materia que dicta, los alumnos no le dan crédito, porque son muchos los momentos de confusión, de avances y retrocesos, en sus clases.

4º ACCIÓN AISLADA DE LOS PROFESORES. Otra fuente de indisciplina es la falta de uniformidad en la acción didáctica de los profesores, así como la no coordinación en cuanto a las tareas, los días de pruebas mensuales y, además, la falta de intercambio de impresiones acerca del comportamiento de los alumnos. El hecho de que no se realice una buena distribución en los horarios de clase de los diversos profesores puede ser el origen de no pocas dificultades. Por ejemplo: detrás de un profesor estricto sigue uno bondadoso. Resultado: este último no va a poder desarrollar la clase, pues los alumnos van a descargar en esta hora el exceso de control que sufrieron en la hora anterior.

5º IMPUNTUALIDAD. La impuntualidad es un serio factor de indisciplina. Impuntualidad en la frecuencia de las clases, en el comienzo y en el término de las mismas, en la corrección y devolución de tareas y pruebas mensuales. La postergación en la realización de las *obligaciones* establecidas, sin razón realmente aceptable, es, también, otra forma de impuntualidad que perjudica ostensiblemente la disciplina. Es necesario destacar que la falta de iniciación inmediata de la clase de los trabajos del curso es un motivo importante para la indisciplina, ya que los alumnos conversan entre sí.

6º PERSONALIDAD DESAJUSTADA. El profesor neurótico es perjudicial para sus alumnos. En la escuela primaria, el niño podrá inhibirse; en la escuela media, ya que todo adolescente sufre de perturbación emotiva, es fácil deducir lo que podrá ocurrir, colocándolo al lado de un profesor que también sufra una perturbación. Opinamos que debería haber ciertos impedimentos o restricciones ante los profesores neuróticos.

7º ACTITUDES PERJUDICIALES. Vamos, ahora, a examinar una serie de actitudes y comportamientos que mucho perjudican la marcha normal de una clase. Algunas actitudes comportan verdaderos síntomas de neurosis; otras, mientras tanto, se pueden salvar fácilmente sobre la base de un autoanálisis y un poco de esfuerzo para cambiar de

conducta. Vamos a describir ahora esos comportamientos, con la designación del *tipo de profesor* para esas manifestaciones de modalidades características en cada caso:

1. *Tipo vanidoso y presumido.* Es común encontrar este tipo de profesor, siempre dispuesto a *exhibir* sus conocimientos, considerándose a sí mismo "el mejor" y no perdiendo oportunidad para afirmar y reafirmar lo que cree saber... Este tipo de profesor está muy lejos de poder servir, en la enseñanza media, como ejemplo o modelo para los adolescentes, pues a éstos les parece que no son sino el *público* que asiste a sus *representaciones*... Los alumnos, para "matar la clase", le preguntan muchas veces *cualquier cosa*, dándole oportunidad de que hable y hable, sin dictar su lección.

2. *Tipo tímido y desconfiado.* Es el que no tiene coraje de mirar a sus alumnos de frente. Parece estar huyendo de todos, principalmente del sexo opuesto. Da su clase mirando hacia el techo, hacia el piso o por la ventana, hacia afuera. No supervisa a los alumnos, lo que da lugar al desarrollo progresivo de la algazara y la desatención. Así no es raro que en su clase los alumnos lean revistas, periódicos o estudien otras asignaturas. Es el tipo de profesor que se resiente por nada.

3. *Tipo quejoso.* Es el profesor que gusta confiar sus preocupaciones; el que relata al alumnado todas sus cuitas, desventuras y problemas particulares. Relata las contingencias de las gestiones en favor del aumento de sueldos, las dolencias del hijo y demás parientes, a todo lo cual los alumnos le van estimulando.

Todo es tremendo y difícil para este tipo de profesor. Todo está lleno de "si no fuese porque...", y con eso la clase va transcurriendo.

4. *Tipo colérico.* Es el "hace un caballo de batalla" de cualquier cosa, promoviendo un verdadero espectáculo y distribuyendo amenazas a derecha e izquierda. Sus alumnos le temen; nadie lo estima. Su presencia transmite inseguridad e intranquilidad. En sus clases impera el temor. Por lo general, la clase que sigue a la suya es un franco desorden: los alumnos *se vengán* en el profesor siguiente.

5. *Tipo escéptico.* Es el profesor que no cree en la materia que dicta ni tampoco en la educación. Para él todo está destinado al fracaso; nada sirve y ningún esfuerzo encuentra en él justificación. Sus aires de fatalismo constituyen un constante desconsuelo para el entusiasmo del adolescente. Nunca se entusiasma, y todas las novedades son recibidas por él con las reservas de un frustrado.

6. *Tipo sarcástico.* Es el que vive ridiculizando continuamente a sus alumnos. Acaso esta actitud derive en dos posibles convicciones: o bien él es un *sabio* y no admite que alguien (en este caso el alumno) pueda saber alguna cosa que él no sabe; o bien que no sepa nada y, a la vez, no se resigna a admitir que alguien sepa algo.

La verdad es que su ironía es constante y corrosiva para el ánimo y los más sanos impulsos del alumno.

7. *Tipo infantil y crédulo.* Es de esos profesores con los cuales los alumnos *hacen lo que quieren*. Pesado y sin energía, el curso vive en un permanente viaje mental. No presiona ni dirige. Es, más bien, presionado y dirigido. No distingue las preguntas serias de las que se formulan en broma y tienden a la dispersión, confiriendo a todas la misma importancia. Es obvio que proliferen las preguntas fútiles. Cuando los alumnos *no quieren dar lección*, es desviado con facilidad de sus planes. Está siempre dispuesto a aceptar las disculpas más *inaceptables*. Resultado: en sus clases se hace de todo, menos estudiar.

8. *Tipo inestable*. Es de los que un día están de buen humor, afables y camaradas, para mostrarse irascibles, intratables y groseros al día siguiente. A veces atraviesa por momentos de calma y en otros manifiesta un nerviosismo extremo, lo que transmite inseguridad a los alumnos, quienes, cuando él se acerca al salón, preguntan; “¿Cómo estará él hoy?”. Este tipo jamás llega a crear una atmósfera favorable para el trabajo concentrado y continuo.

9. *Tipo injusto y vengativo*. Es el que hace inventario de los resentimientos que producen los pequeños incidentes que se suelen dar en la clase. Esta actitud es la que influirá en su juicio acerca de los alumnos, entre los cuales hay algunos que él tiene “marcados”. El concepto que él se forma de un alumno es inamovible. Tiene por costumbre, además, el cultivo de amistades especiales, dando margen a que se formen grupitos de alumnos, abiertos simpatizantes suyos, a quienes, en cierto modo, favorece. Vive anunciando ostentosamente quiénes aprobarán su materia y quiénes no. Lo más grave, sin embargo, consiste en que este tipo de profesor es de los que consideran los actos de los alumnos como si se tratase de personas adultas.

10. *Tipo confuso*. Es el que desarrolla pensamientos y presenta los hechos de una manera un tanto nebulosa. Dice una cosa y de inmediato se desdice, tanto en la clase como fuera de ella. Esto revela, a veces, poca dedicación al planeamiento didáctico. Los alumnos no le tienen confianza. *Alimentan* la confusión del profesor —lo que no es raro—, como una forma de *matar la clase*... Por lo general, esta confusión se refleja de una manera desastrosa en los días de pruebas o exámenes, suscitándose diálogos de esta índole:

“¡Usted no explicó eso, profesor...!”

“¡Sí, señor, yo lo he explicado... Lo que pasa es que usted no presta atención a las clases...”

11. *Tipo hablador*. Es el que habla con y sin propósito definido sobre todo y en todas las circunstancias. Tiene el hábito de discutir en la clase las opiniones de otros profesores, colegas suyos, con el objeto de dar, también, su propia opinión. Los alumnos explotan esta garrulería diciendo: “Profesor, escuché decir que... ¿Qué responde usted a eso...?” Y él no vacila en emitir sus conceptos aunque se trate de las cuestiones más banales, mientras los minutos que debía destinar a su clase van pasando, para nada. Este profesor termina siempre en el mayor descrédito frente a su alumnos.

12. *Tipo rutinario*. Es el que se cristaliza fácilmente; el que tiene siempre las mismas palabras y las mismas frases acerca del mismo tema. Equivale a decir que conserva los mismos conceptos, no tanto por convicción, sino por comodidad, indiferente a la evolución que haya sufrido el asunto tratado. Esta actitud se refleja también en los trabajos del curso, que siguen siempre el mismo ritmo. Las clases comienzan y terminan sin la mínima posibilidad de que se dé en ellas algo imprevisto o novedoso, o que, en todo caso, pueda articularse con problemas de actualidad, lo que transmite a los educandos un estado de indisposición hacia los trabajos escolares. Se produce, a veces, el caso de que un cuaderno de apuntes de clase vaya pasando de *generación en generación*, y con provecho, pues en ellos no se advierte cambio alguno.

13. *Tipo despótico*. Es el que procura dominar a sus alumnos o por la violencia o por la represalia mediante las calificaciones, o bien expulsándolos del aula, encomendándoles tareas *kilométricas*, etc. Asume actitudes extremas o inflexibles con facilidad. El alumno es considerado por él como un simple número; deja de existir como realidad humana. Prevalece, en todas las circunstancias, su voluntad; no

tiene en cuenta para nada las ponderaciones y sugerencias que se le hacen, puesto que "él sabe lo que está haciendo...". Lo que existe para él, constituye la suma de su voluntad. Esta actitud transmite al alumno un sentimiento de inutilidad que perjudica notablemente su disposición de estudiar.

14. *Tipo económico*. Este tipo es el que se manifiesta casi siempre preocupado y perturbado por el horario de entrada y salida y los minutos de clase. Otra de sus preocupaciones es el programa; esto es, si podrá o no desarrollarlo por completo, ya que, en su concepto, el mismo debe ser desarrollado íntegramente. Fuera de la *ejecución* total del *programa*, nada tiene valor para él. El resto es pura pérdida de tiempo; en su curso nunca hay tiempo para nada. Transmite a los alumnos el sentimiento permanente de "atraso", de "pérdida de conducción".

15. *Tipo sádico*. Es el que se complace en asignar obligaciones escolares que están por encima de las posibilidades de los alumnos o, por mera ocurrencia, pide en las pruebas o exámenes temas de remota importancia, acerca de los cuales los alumnos no habían tomado nota. Tiene la costumbre de crear situaciones conflictivas con sus *plazos fatales* y con trabajos que *decidirán la suerte del alumno*. Es de los que, durante las pruebas, recorre los bancos distribuyendo *estímulos* de esta índole cuando es interrogado por el alumno:

"No sé, no sé... Me olvidé de todo...", o bien: "¡Está todo mal...!", o si no: "¡Vamos, converse ahora, señor sabihondo...!". Todo esto dicho con cierto brillo en los ojos...

Este tipo de profesor es de los que también desalientan a los alumnos más flojos, aconsejándoles que desistan de estudiar, pues ellos "no dan para el estudio..."

16. *Tipo masoquista*. Es el que se hace continuamente la víctima. El magisterio viene a ser una expiación y el profesor vive buscando situaciones en las cuales aparezca como víctima de una injusticia. Cuanto más se manifiesta el desorden en el curso, más satisfecho parece estar, pese a su expresión de sufrimiento. Es común en él volcar su queja sobre los colegas cada vez que se siente afectado por las *injusticias* que los alumnos ejercen sobre él; y repetir constantemente, además, que ninguno lo comprende.

17. *Tipo distante*. Es el que da la clase para él mismo. El que no ve al alumno bajo ningún aspecto, a no ser para que mantenga silencio. Está situado siempre frente a un auditorio ficticio, para el cual va desplegando sus ideas. En esa actitud, llega hasta no oír las preguntas que le son dirigidas, tan concentrado está en sus propias ideas.

18. *Tipo conquistador*. Es el profesor que se considera *irresistible* y no tiene escrúpulos en "flirtear" con casi todos los alumnos del sexo opuesto. Ese tipo de profesor que, generalmente, adopta poses cinematográficas, pierde luego toda su fuerza moral sobre los alumnos, pues además de hacer el ridículo, cae en el desprestigio ante la mayoría de los educandos, que se sienten perjudicados con esas *preferencias sentimentales*. Entendemos que es una actitud condenable la del profesor que enamora a la alumna, y viceversa. Como ya hemos dicho, los padres mandan sus hijos a la escuela para que se los eduque y no para que se los *conquiste*. Opinamos que si perduran situaciones *profesor-alumno* como las enunciadas, esas actitudes sentimentales no pueden ni deben evidenciarse.

d) *Causas de indisciplina en el alumno*

No hay duda de que una serie de hechos indisciplinarios tienen su origen en el propio alumno. Las causas pueden ser de naturaleza biológica, social y psicológica.

1° CAUSAS DE NATURALEZA BIOLÓGICA. Ciertos estados de desnutrición, de agotamiento físico, de parasitosis, de hipertiroidismo, etc., pueden acarrear manifestaciones de inestabilidad emocional, y de incapacidad para los trabajos del curso que, casi siempre, derivarán en casos de indisciplina.

Muchas veces, defectos físicos de los alumnos constituyen la causa principal de perturbación en el comportamiento. Estos defectos pueden originar críticas de los compañeros, lo que transmite un estado de permanente irritación en sus portadores. Aunque estas críticas no sean hechas, estos alumnos pueden estar *prevenidos*, lo que los convierte en auténticos alumnos-problema. Otra manifestación de causa biológica que puede llevar a la indisciplina es el estado de *exasperación sexual* que revelan ciertos adolescentes, y que los lleva a agredir a sus compañeros por medio de *palabras* o de *actos* que acaban provocando la reacción de los agredidos, creándose, de ese modo, confusión en el curso.

2° CAUSAS DE NATURALEZA SOCIAL Muchas veces, el comportamiento indeseable del alumno tiene su causa en el nivel social de su familia, que puede ser muy alto o muy bajo. Condiciones socioculturales muy precarias, por parte del alumno, crean por lo general un conflicto entre él y la escuela. Esto es así porque el contenido de las clases carece de sentido para él, sobre todo en su casa, donde todo lo de la escuela resulta *fantásticamente extraño*. Condiciones socioculturales muy elevadas pueden, asimismo, llevar al alumno a la indisciplina, ya que, a veces, todo lo que el profesor diga o haga es ya conocido o sabido por el alumno, no prestando la debida atención a los trabajos del curso. Otra actitud que repercute en la disciplina es la manera como el alumno es tratado en su hogar. Si se lo trata con desprecio o se lo deja librado a su voluntad, es obvio que el alumno *no va a aceptar* el tipo de disciplina que la escuela le quiere imponer. Si, por el contrario, es tratado en la casa con exceso de cuidados, es lógico que piense que el profesor *lo persigue* o le tiene *mala voluntad*, ante las mínimas restricciones que éste le imponga.

3° CAUSAS PSICOLÓGICAS Las causas de indisciplina de naturaleza psicológica son varias. Entre ellas deben destacarse, empero, la deficiencia mental, la tendencia impulsiva de la adolescencia, y ciertos rasgos de la personalidad, todas entremezcladas con defectos inherentes a la misma educación.

1. *Excepcionalidad mental.* La deficiencia mental es fuente, en clase, de indisciplina. La deficiencia a la cual nos referimos aquí es la superficial, ya que si fuese de tipo acentuado, el alumno no tendría acceso a la escuela secundaria. Pero aun siendo ligera, la deficiencia mental dificulta al alumno el cumplimiento de los trabajos que se llevan a cabo en el curso; termina siempre por retrasarse y, entonces, desiste de su empeño por ponerse a la par de sus compañeros en el estudio. En esa situación, *sin saber qué hacer*, es lógico que perturbe los trabajos de la clase, incomodando a los compañeros y provocándoles reacciones que perturban el orden. Muchas veces son los compañeros quienes provocan al alumno flojo, que está siempre dispuesto para las bromas. Lo mismo suele ocurrir con los alumnos brillantes, que no encuentran dificultad en los trabajos de la clase, esto es, aprehenden de inmediato lo que se está abordando, y el resto de su tiempo lo dedican a comunicarse, ruidosamente, con sus compañeros.

2. *Tendencia impulsiva del niño y del adolescente.* Una característica del joven es la *impulsividad*. Por lo general, ésta no armoniza con los reglamentos, normas y rutinas de la escuela. La impulsividad del niño crea, casi siempre, dificultades de orden disciplinario, principalmente cuando es mal interpretada por los profesores y la dirección, que intentan *sofocarla*, en vez de *orientarla*. Las diferencias de temperamento, de carácter, de educación anterior, de vida social y familiar pueden

determinar diversos tipos de alumnos, que exigen tratamiento diferente y cuidados especiales para ser orientados y adaptados a la vida normal de la escuela. Veamos algunos tipos de comportamiento que acostumbran a perjudicar la disciplina:

- A) *Tipo arrogante y orgulloso.* Suele hacer como que no ve al profesor o a sus compañeros. Casi siempre es violento y agresivo, no admitiendo la menor crítica a su persona y a sus trabajos. Como por lo general se trata de un alumno inteligente, debe ser llevado en forma discreta a que advierta lo ridículo de sus actitudes. A veces dan resultado las *indirectas* que le dirige el profesor. Se recomienda reeducarlo dándole responsabilidades en el curso y demostrándole que se le tiene confianza. No obstante, cuando se dé el caso de oponérsele, hay que hacerlo con toda firmeza.
- B) *Tipo alabancioso.* Es el alumno que procura hacerse ver, sea por los excesivos cuidados de su vestuario o bien por su trato personal, o haciendo gala de sus conocimientos. El profesor no debe prestarle mucha atención, tratándolo rigurosamente igual que a los demás. Cuando sea necesario algún trabajo extra, es conveniente invitarlo, a fin de que tenga un motivo real para lucirse.
- C) *Tipo saboteador.* Es el alumno que se propone perjudicar por todos los medios la marcha de los trabajos, protestando contra todas las obligaciones y haciendo preguntas con o sin sentido durante toda la clase. El profesor no debe exasperarse ni revisar las decisiones que haya adoptado. Debe responder, sucinta y secamente, a las preguntas dentro del tono de quien entiende las “intenciones” que éstas llevan. En caso de que el alumno insista en sus preguntas dispersivas, resulta interesante demostrarle su carencia de sentido y, si le parece, decirle que la conversación al respecto podrá continuar después de la clase, durante el recreo, para definirle con mayor precisión la sinrazón de sus planteamientos.
- D) *Tipo distraído.* Es, a veces, una variante del tipo saboteador. Se diferencia de aquél en que su acción es indirecta. Se hace el distraído y distante, y cuando se lo interpela acostumbra a responder: “¿Es a mí?”. Cabe hacer notar que en muchos alumnos esto no es deliberado, sino natural. En uno u otro caso, el profesor debe interrogar continuamente al distraído, hasta que éste resuelva “abandonar esta actitud” o se compenetre de que es preciso hacer un esfuerzo para distraerse menos.
- E) *Tipo payaso.* Es el alumno que se presta para todas las bromas de los compañeros, aceptándolas con aparente satisfacción. Procura, a su vez, ridiculizar todas las cosas. Pasa, así, a ser motivo constante de las risas del grupo. Generalmente es un alumno flojo. En algunos casos se trata de un alumno excelente, pero autoconvencido de su gracia. Con el alumno *flojo* la mejor forma de actuar es procurando despertar su amor propio, reconociéndole méritos, mejorando sus notas y asignándole responsabilidades. También da buenos resultados defenderlo contra la *explotación* de sus compañeros. Con el alumno *fuerte* lo mejor es llamarlo para exponerle, en privado, de manera franca, el papel ridículo al que se está prestando.
- F) *Tipo olvidadizo.* Es el alumno que siempre se olvida de traer los libros, los deberes u otros materiales necesarios para la clase. En estos casos, el profesor debe ayudarlo a formar hábitos de “antiolvido”, como, por ejemplo, no dirigirse a la escuela sin antes verificar si la cartera está completa; no tomar asiento a la mesa para tomar su desayuno o su almuerzo (según el horario escolar) sin antes ratificar si todas las exigencias del día escolar fueron atendidas, etcétera.
- G) *Tipo explosivo.* Es el que está acostumbrado a descontrolarse con accesos de ira e impertinencia. Cuando eso ocurre, el profesor no debe intervenir, dejando

que el alumno se manifieste a voluntad. Cuanto más lo deje, tanto mejor. Le será luego más fácil hacer que el alumno se sienta o que él lo haga sentirse ridículo. Lo aconsejable es que el profesor continúe su clase normalmente, como si nada hubiese ocurrido. Después de eso, generalmente en la primera oportunidad y sin que nadie lo vea, el alumno procurará acercarse al profesor y, avergonzado, pedirle disculpas. Es ése el momento de darle la necesaria orientación. En caso de que ello no suceda, el profesor debe forzar ese momento, a solas con el "héroe", y hablar francamente sobre lo ocurrido.

- H) *Tipo bonitillo*. Es el alumno que se considera bello y atrayente; el que gasta la mayor parte de su tiempo en "emperifollarse" o en peinar su cabello, así como en adoptar poses artísticas o "fatales", y no en estudiar. El profesor no debe prestar la más mínima atención a estas manifestaciones; únicamente debe tratar de sorprenderlo en los momentos de "pavoneo" con preguntas difíciles. Otro procedimiento que suele dar resultado consiste en hablar, de manera general, siempre que se dé la oportunidad para hacerlo, acerca de lo ridículo de tal comportamiento, de modo que el alumno no se sienta directamente atacado.
- I) *Tipo interesado*. Por lo general este tipo de alumno "se interesa" por las clases con el único objeto de "agradar" al profesor y de sacar partido de su amistad. Se trata de un tipo lisonjero y monopolizador. El profesor no debe prestarle mucha atención, ni hacerlo objeto de consideraciones especiales. Por el contrario, debe cargarlo de mayores obligaciones, de suerte que la "amistad" del adulator se enfríe. Con todo, no debe expresar su opinión de que la actitud o el entusiasmo que siente el alumno por la materia no fuese verdadero, y le asignará, de paso, más responsabilidades.
- J) *Tipo tímido y nervioso*. Es el alumno retraído, aun cuando acompañe normalmente los trabajos del curso. Sin embargo suele descontrolarse fácilmente, quedando entonces avergonzado y con dificultades para expresarse, pudiendo, en esos casos, llegar hasta las lágrimas. Es muy sensible a las observaciones del profesor, debido a lo cual éste tiene que ser paciente con él, y no insistir en las actitudes que hieran su susceptibilidad, tratándolo con delicadeza y atención, a fin de que se sienta seguro. El profesor debe procurar captar poco a poco su confianza para integrarlo en la vida normal del grupo.
- K) *Tipo vencido*. Es el alumno que se considera incapaz de competir con sus compañeros y procura sustraerse a las dificultades no participando en las actividades normales del curso, en las que únicamente interviene cuando el profesor insiste para que lo haga. Este tipo de alumno debe ser convenientemente estimulado dentro y fuera de la clase. Para ello se le deben proporcionar tareas en las que triunfe y tenga oportunidad de lucimiento, a fin de que, paso a paso, vaya tomando confianza en sí mismo.
- L) *Tipo parlanchín*. Es el alumno que habla en el curso "hasta por los codos", perturbando la buena marcha de las clases. El profesor debe mantenerlo ocupado todo el tiempo, sea en el encerado o bien en su pupitre, y dirigiéndole continuamente preguntas, hasta que resuelva cambiar de comportamiento. Es también aconsejable que, en conversaciones privadas, le haga sentir en qué medida su conducta perjudica a toda la clase.

3. *Problemas emocionales de personalidad*. Los problemas emocionales que afectan la personalidad del educando pueden perjudicar tanto el rendimiento como el comportamiento escolares. Esos problemas pueden afectar de tal modo la vida del alumno, que llegan a dar la impresión de que se trata de un caso de poca inteligencia, esto es, ligeramente retardado, cuando, en la realidad, el alumno

posee una inteligencia normal. Lo que suele ocurrir es que el alumno, sintiéndose subestimado en su casa, procure *desquitarse* en la escuela.

Otras veces, la figura del profesor puede ser identificada por el alumno con la de una persona detestada de su constelación familiar, surgiendo, desde ese momento, una serie de dificultades entre profesor y alumno.

Es aconsejable, asimismo, como medida general para todos estos tipos de comportamiento inconveniente, cuando se hacen frecuentes, que se mantenga con el alumno una conversación privada. La conversación debe ser amigable, franca, a través de la cual la situación sea analizada con toda realidad. En ella, que tendrá que ser encaminada según cada caso particular, el profesor no debe tratar de humillar al alumno. Debe, sí, incitarlo a una recuperación, abriéndole un crédito de confianza.

Cuatro son los ítems que podrían serle presentados al alumno:

1. Preguntarle qué le está ocurriendo y si hay algo en la *escuela* y en el *profesor* que lo está fastidiando o perturbando.
2. Qué ocurriría, en el curso y en la escuela, si todos los alumnos procediesen como él lo hace.
3. Qué haría él, si fuese profesor, con los alumnos que *procediesen* de esa manera.
4. Decirle que el profesor es un amigo y que quiere cooperar con él en la solución de sus problemas.

Es conveniente hacer resaltar que estas conversaciones, siempre que sea posible, deben llevarse a cabo sin que lo sepan los demás compañeros. De este modo se pueden evitar retracciones que pueden echar a perder todo el trabajo, sobre todo cuando los condiscípulos comienzan a mofarse y a preguntar: "El profesor llamó tu atención; ¿qué fue lo que te dijo?"

6. Normas disciplinarias

Incluimos, a continuación, algunas normas que pueden contribuir al mantenimiento de la disciplina necesaria para que los trabajos escolares tengan una marcha normal; para que se forme el ambiente de seriedad, espontaneidad y confianza, tan necesario en una sala de clase. Estas normas son simples sugerencias, ya que los casos concretos (*siempre originales*) requieren, por parte del profesor, constantes esfuerzos de comprensión y adaptación, para que su acción se ajuste a la realidad que debe enfrentar.

1. Planee sus trabajos. No confíe mucho en la improvisación.
2. Procure ver a sus alumnos como criaturas humanas que necesitan la ayuda del profesor.
3. Procure mantener a los alumnos ocupados, pues nada provoca tanta indisciplina como el hecho de *no tener nada* que hacer.
4. Evite dedicarse a un alumno, en forma separada, por cuanto el resto del grupo quedará librado a sí mismo.
5. Evite los privilegios en el curso. Éstos desjerarquizan al profesor frente al resto de la clase. Además la escuela debe ser un *centro de combate contra los privilegios*.

6. Evite ser excesivamente riguroso en la vigilancia de la clase, en las pruebas parciales y mensuales. No debe hacerse *alarde de rigor*. Cuando se dé el caso de actuar correctivamente, hacerlo con naturalidad y seguridad.

7. Evite llevar al curso asuntos extraños a la clase.

8. Evite manifestar abiertamente, y de manera ostentosa, sus preferencias políticas y religiosas.

9. Evite que se formen grupos de alumnos rivales. Si esto ocurre, nunca demuestre preferencia por uno u otro.

10. Procure estar al tanto de los problemas particulares de sus alumnos, a fin de poder auxiliarlos u orientarlos cuando sea indispensable.

11. Propóngase *dar* alguna cosa a sus alumnos. Éste es el mejor camino para después poder *pedir y ser atendido*.

12. Aproxímese a sus alumnos en forma amigable, dentro y fuera de la clase.

13. Respete la manera de ser de cada alumno, encaminándolo, cuando se dé el caso, hacia formas de aceptación social.

14. En el caso de poner amonestaciones, que éstas sean firmes, pero que nunca trasciendan la línea del "amor propio", y sean, en lo posible, aplicadas en privado.

15. Distribuya los trabajos de acuerdo con las preferencias, posibilidades y habilidades de sus alumnos. A todos les gusta "brillar".

16. Procure mantener un ambiente amable en sus clases.

17. Trate de ser coherente y no intente justificar alguna incoherencia. Lo mejor es reconocerla y, honestamente, rectificarla.

18. Si llegase a aplicar una sanción, ésta debe ser mantenida y cumplida, a no ser que haya un "grave error" de su parte, que justifique el cambio de actitud.

19. No se debe castigar sin explicar clara y explícitamente el porqué de la punición.

20. Evite proferir amenazas que no pueda luego cumplir, pues éstas acaban por desprestigiar al profesor.

21. No se debe actuar en momentos de descontrol y de ira.

22. Procure localizar los "líderes" del curso, para luego lograr que colaboren en la disciplina de la clase. Un buen procedimiento para localizar los "líderes" es el *sociograma*, que veremos más adelante. Este procedimiento revelará a los *más requeridos*, que son los "líderes", y también a los *menos elegidos* y a los *no elegidos*, que son los rechazados. El profesor que logra *dominar a los "líderes"*, puede decirse que *tiene al curso en sus manos*. Debe, asimismo, seguir de cerca y observar el comportamiento de los rechazados, para detectar las causas del rechazo, a fin de ayudarlos a que se integren normalmente en el grupo y sean aceptados por sus compañeros.

23. Debe reflexionar acerca del posible desarrollo de las actividades escolares, a fin de prevenir posibles desajustes. Es viejo y conocido el dicho que tan bien llegó a utilizar Don Bosco: "Es mejor prevenir que curar".

24. Sea pródigo en estímulos y reconocimientos de todo lo bueno que hagan los alumnos, sin llegar a exageraciones o formas que parezcan insinceras.

25. Procure atender las diferencias individuales, tanto en los trabajos escolares como en las relaciones personales con los alumnos.

26. En lugar de pedir siempre esto o aquello, tal o cual trabajo, procure dar algo a sus alumnos; hágalo con espontaneidad, de modo que un libro prestado, una palabra oportuna, un gesto de asentimiento, una charla orientadora, lo acerquen más a ellos.

27. Evite las actitudes de burla y sarcasmo, pues estas formas de reacción del profesor pueden alejarlo definitivamente del alumno.

28. Evite sancionar a todo el grupo de alumnos por causa de la conducta de uno solo, a no ser que existan implicaciones generales, bien evidentes, del grupo entero. Esta

ponderación evitará injusticias a las cuales los alumnos son muy sensibles.

29. Sea sincero y franco con sus alumnos, debatiendo con ellos las formas de comportamiento tenidas como indeseables; dé libertad para que ellos se manifiesten con espontaneidad y respeto mutuo, a fin de que los equívocos desaparezcan y las actitudes impensadas sean sentidas y reflexionadas por todos.

7. Condiciones fundamentales de la disciplina

Medidas que parecen resultar eficaces para el mantenimiento de la disciplina en una escuela:

a) **SINCERIDAD.** Directores y profesores deben actuar siempre en forma sincera junto a sus alumnos, abordándolos como personas carentes de orientación y muy sensibles a la manera como son tratados. Eso exige simpatía para con los alumnos, a fin de comprenderlos mejor y, de ese modo, orientarlos con más eficacia.

b) **AUTENTICIDAD.** Los profesores procurarán que las actividades escolares lleven el sello de la autenticidad; para ello deben relacionarlas, en lo posible, con la realidad de la vida social, llevando a los alumnos a realizar cosas de verdad y que impliquen responsabilidad para quienes las hacen. Deben evitarse las actividades ficticias.

c) **AMBIENTE ALEGRE Y SANO.** El ambiente de la escuela debe ser lo más alegre posible, en una tentativa para que *todos los días de la semana se parezcan al domingo*. Es preciso que la escuela cree un ambiente festivo y que inspire confianza y alegría.

d) **SOCIOGRAMA.** Después de unos veinte días de iniciado el año lectivo, el profesor, basándose en que posiblemente se realicen, en equipo, excursiones y otras actividades, pedirá a los alumnos de cada curso que indiquen cuatro colegas con los cuales les gustaría trabajar. Los más votados serán, probablemente, los "líderes" del curso, que influirán positivamente sobre todo el grupo de alumnos y podrán colaborar con el profesor. Esos "líderes" podrán llegar hasta ciertos alumnos retraídos, que *no quieren vincularse con el profesor ni con la escuela*, intentando sacarlos, con posibilidades de éxito, de esa actitud negativa. El sociograma revelará, también, quiénes son los alumnos no votados, los *rechazados* de la clase, junto a los cuales el profesor intentará un trabajo de *recuperación*, estimulándolos a integrarse con los restantes compañeros y a participar activamente de la vida escolar. El profesor que obtenga la colaboración de los "líderes" de un curso, lo tendrá por completo en sus manos.

e) **APROXIMACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO.** El profesor debería estar siempre a disposición de sus alumnos. Pero como eso no es posible debido a una serie de factores, sería interesante que él dispusiese de algunas horas por semana para departir con quienes lo deseen. En caso de dificultades entre ellos, en el curso, una conversación a solas suele resolver muchos problemas. Esta aproximación se torna indispensable, no sólo en lo concerniente a la disciplina, sino, también, en lo que atañe a todos los problemas de la educación. Una conversación franca e informal de unos pocos minutos entre profesor y alumno *pondría muchas cosas en su lugar*.

f) **COMUNIDAD Y PARTICIPACIÓN.** Un camino seguro para la disciplina es el de crear un ambiente de comunidad y de participación en la vida escolar. La aproximación del profesor y del alumno debe tender no sólo a la buena relación entre ambos, sino, principalmente, a que la escuela se transforme en una comunidad de tareas y responsabilidades comunes, lo que implicaría una efectiva participación del educando en la vida de la escuela.

g) **DIALOGO.** En concomitancia con esa comunidad y participación, debe existir un

diálogo franco y permanente entre profesores y alumnos, en el sentido de *búsqueda*, de *intercomunicación* y de *mayor confianza entre ambos*. No un diálogo de persuasión, sino un diálogo de indagación acerca de lo que pueda ser mejor para el educando, para la escuela, para la sociedad y para la vida.

h) EFICIENCIA DE LA ENSEÑANZA. Esta condición es, tal vez, una de las más importantes. La enseñanza eficiente impresiona al educando, pues él siente y percibe que está siendo orientado hacia *algo seguro*. La escuela debería, pues, ofrecer a sus alumnos –como una auténtica manera de disciplinar– la mejor enseñanza posible.

i) DISPOSICIÓN PARA RECONOCER LOS ACTOS MERITORIOS DEL EDUCANDO. Todos los que integran la escuela debieran dar preeminencia a la disposición que nos ocupa, esto es, deberían proponerse *ver y sentir* al educando como una criatura dinámica y estar dispuestos a reconocer ese dinamismo al margen de cualquier régimen disciplinario. De este modo podrán fomentarse ideas nuevas y también las que pecan, en apariencia, de irreverentes, pero que pueden contener el fermento de posibles innovaciones que conduzcan al perfeccionamiento del propio educando, de la escuela y de la sociedad.

8. Esfuerzo de adaptación del educando al ambiente escolar

Con motivo de la entrada del alumno en la escuela primaria, media o superior, debería haber un trabajo preliminar de verdadera “catequesis” para la vida escolar, acentuando *cómo funciona, por qué funciona* y cuáles son *sus finalidades*, así como lo que la escuela se propone realizar para el alumno y la sociedad. Se recomienda la seriedad en el ambiente escolar (a pesar de que debe ser alegre), y lo que se espera del alumno, para bien de la escuela, de la sociedad y del mismo niño.

En esta fase sería adecuado, dentro de lo posible, mantener un diálogo con los alumnos para que se compenetren de la obra de la escuela y noten la sinceridad de sus propósitos. Los reglamentos de la vida escolar, en cuanto a los estudios, disciplinas y deberes sociales, serían discutidos, a fin de ayudar al educando en su maduración ante las nuevas obligaciones, teniendo en vista un mejor ajuste a la propia escuela y a la realidad social de sus alumnos.

9. Empeño de la dirección de la escuela

Nada lograrían los esfuerzos para conseguir disciplina en el ambiente escolar si no se empeñara la dirección de la escuela en esta gran tarea. Es lamentable la actitud de muchos directores que dejan caer sobre las espaldas del docente toda esa penosa tarea que cada día se torna más delicada. También es vituperable la actitud de otros directores que asisten impasibles al trabajo de demolición de la disciplina, por parte de los alumnos, como si existiera una unidad entre ambos; no menos dolorosa es la actitud de los directores que apoyan incondicionalmente toda medida arbitraria que haya sido adoptada por algún miembro del cuerpo docente.

Es preciso, pues, que la dirección se interese por la disciplina. Además, es necesario que la dirección y el cuerpo docente se unan en esa tarea.

La disciplina, por supuesto, no debe ser una simple imposición ni un elemento de coacción que cercene la libertad de los alumnos; por el contrario, debe basarse en el reconocimiento de que son necesarias ciertas limitaciones al comportamiento individual para que la vida escolar sea ordenada y productiva.

Se deberían realizar algunas encuestas entre alumnos y docentes con miras a localizar los motivos de indisciplina en la vida escolar, a fin de eliminarlos adecuadamente.

También podría haber determinadas urnas para que los alumnos depositaran en ellas las sugerencias tendientes a mejorar la vida escolar.

Sería provechoso, por otra parte, que se llevaran a cabo charlas sinceras con diversos grupos escolares tendientes a mejorar la escuela.

10. Ocupación de los alumnos

La mejor manera de disciplinar una escuela parece que se halla en mantener ocupados a los alumnos en adecuados trabajos escolares, en lecturas, realizaciones, discusiones, entrevistas, excursiones, investigaciones, etc. La escuela debe estar preparada para recibir al alumno como persona y como estudiante. Como persona para ayudarlo y orientarlo, y como estudiante para proporcionarle constantes trabajos escolares.

Es preciso señalar que la disciplina es un punto de *llegada*, no de *partida*. La escuela debe convencerse de que una de sus funciones es lograr que sus alumnos sean disciplinados.

11. Coherencia del comportamiento

Para que la conducta del alumno sea, en lo posible, la misma dentro y fuera de la escuela, el profesor debe procurar que su comportamiento sea coherente. De ahí la aplicación que tiene la gráfica de comportamiento, en la cual el alumno asienta a diario una apreciación sobre su modo de conducirse.

Es necesario aclarar que esta gráfica es aplicable en la escuela primaria, y hasta el primer año de la secundaria, no siendo aconsejable ir más allá de este límite.

El alumno recibe, al comenzar el año lectivo, un *Cuaderno de comportamiento* que contiene hojas para asientos mensuales. La anotación en dicho cuaderno puede ser llevada a cabo al comienzo de las clases si es que hace referencia al comportamiento fuera de la escuela, y al término de las mismas cuando registre su comportamiento en la escuela.

A través de la gráfica resultante, teniendo en cuenta las posibles discrepancias entre ambos comportamientos (dentro y fuera de la escuela) se tendrá una excelente información acerca de la incoherencia del comportamiento, así como toda otra serie de aspectos comportamentales.

La apreciación de las anotaciones del alumno puede ofrecer indicios para actuar con mayor tacto con él, como, por ejemplo: el que se atribuye siempre

notas excelentes o pésimas; el que revela fuerte discrepancia entre el comportamiento escolar y el que desarrolla fuera de la escuela, etc.

Tabla de apreciación

La apreciación puede ser hecha mediante una nota que varía de 0 a 100; o bien por concepto. Véase el siguiente ejemplo, por medio de conceptos: O, Óptimo; MB, Muy Bueno; B, Bueno; R, Regular; A, Aceptable; P, Pésimo.

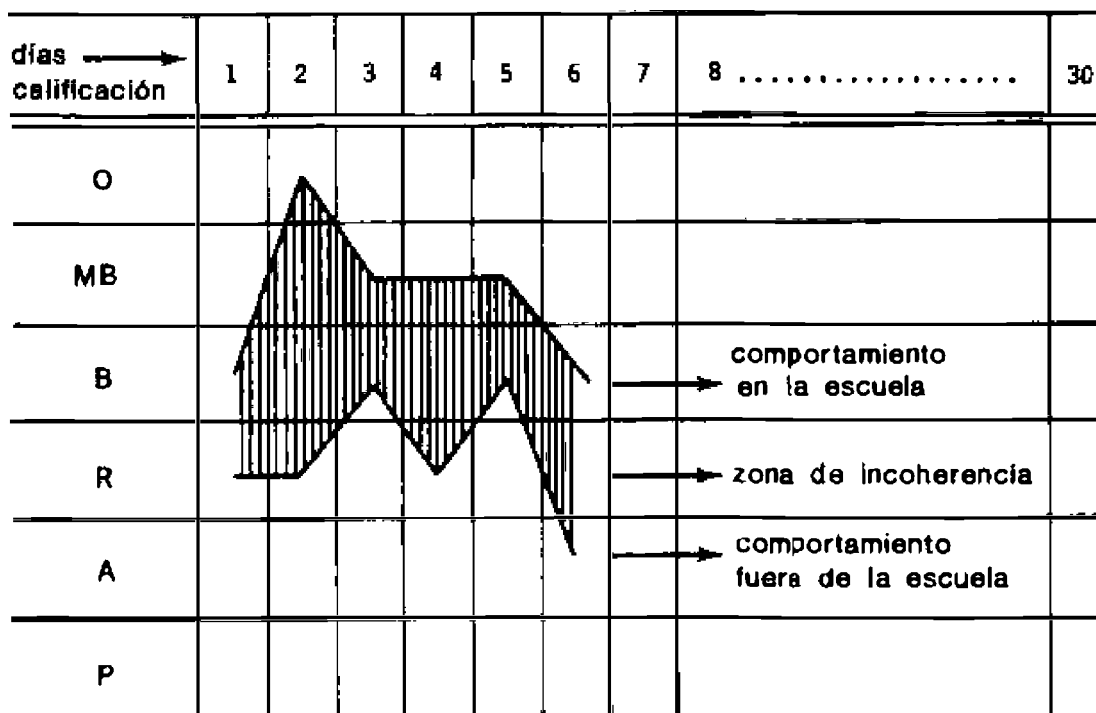
Marcación

1. El comportamiento fuera de la escuela puede ser marcado en el centro de cada cuadrito, con lápiz rojo, uniendo luego los puntos resultantes mediante una línea.
2. El comportamiento en la escuela puede ser marcado con lápiz verde.

Momentos de las anotaciones

1. Antes de comenzar las clases, para el comportamiento fuera de la escuela.
2. Al término de las clases cuando se trata del comportamiento en la escuela.
3. El comportamiento fuera de la escuela podría ser marcado también para los días en que no funcionase la escuela; en este caso, el comportamiento en la escuela correspondiente a esos días podría ser igual a la última anotación.

Nombre
Curso Año
Fecha



15. Evaluación del aprendizaje

I. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje debe estar presente durante todo el proceso de la enseñanza iniciado con el planeamiento del curso. Ella debe merecer toda la atención posible por parte del profesor, puesto que por su intermedio se llega a una conclusión acerca de la utilidad o inutilidad de los esfuerzos empleados en los trabajos escolares tanto por el docente como por el alumno. A través de ella se llega a saber si la escuela está o no cumpliendo su misión, y principalmente, si está enriqueciendo la vida del educando.

Otro aspecto importante de la evaluación es la posibilidad objetiva que ofrece en materia de *reorientación y recuperación* de los alumnos que han quedado rezagados en sus estudios.

La evaluación debiera hacerse comparando el comportamiento total del alumno en los primeros días de clase con el presentado en el cierre del año lectivo. Comparación no sólo de informes o de conocimientos sino, fundamentalmente, de actitudes, ideales, hábitos, posibilidades de acción ajustada al medio y de funcionalidad de las informaciones.

La evaluación debe ser constante en el proceso de enseñanza.

En efecto, la evaluación del aprendizaje debe constituir una permanente preocupación del profesor, durante el transcurso de todas las actividades, porque a través de ella podrá enterarse de la marcha positiva o negativa de sus realizaciones docentes a fin de poder adoptar recaudos que, si llega el caso, le permitan rectificarse sobre la marcha y antes de llevar a sus alumnos al fracaso.

En otras palabras, evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza. Esa evaluación puede ser *subjetiva* u *objetiva*.

Es *subjetiva* cuando se evalúa la producción de un alumno de modo personal, pudiendo variar de un profesor a otro debido a la manera parcial de apreciar dicha producción, esto es, sin posibilidades de referirla a una escala objetiva de valores.

Es *objetiva* cuando la evaluación no depende –o depende muy poco– de la apreciación subjetiva, toda vez que la producción del alumno debe atender a cuestiones delimitadas con precisión y que admiten una sola solución.

Las célebres *pruebas tradicionales*, basadas en una disertación o en la resolución de algunos problemas, ofrecen pocas probabilidades de real evaluación de lo que el alumno aprende realmente, ya que se refieren, por regla

general, a un único asunto o una parte del mismo. Esas pruebas, por falta de elementos, se prestan a una evaluación fundada en pocos puntos de referencia, y asimismo, sujetos a evaluaciones diferentes cuando se las somete al criterio de varias personas.

Las *pruebas objetivas*, por el contrario, procuran recoger muestras de todo el asunto tratado en la lección, y suministran datos más amplios y seguros merced a una evaluación llevada a cabo con mayores probabilidades de acierto.

Las formas de obtener esas muestras están dadas por los *tests*. La verificación del aprendizaje por medio de *pruebas objetivas* o *tests* no exige tanta memorización como las *pruebas tradicionales* y no se refieren solamente a una parte del asunto enseñado, sino a todo él.

Debe recordarse que los *tests de verificación* pueden ser de *sondeo* y de *verificación propiamente dicha*.

1º *Tests de sondeo* son los destinados a suministrar al maestro o profesor datos sobre el estado actual del aprendizaje del alumno en una disciplina o sobre sus posibilidades de aprendizaje en general.

Tests de sondeo con finalidad de diagnosis: son los que procuran verificar el estado actual del alumno, pudiendo utilizarse para los siguientes fines:

- a) informar acerca de lo que el alumno sabe;
- b) informar sobre lo que el alumno no aprendió, a fin de cumplimentar tareas complementarias;
- c) indicar las condiciones más razonables para iniciar un nuevo aprendizaje;
- d) motivar a los alumnos, mostrándoles los puntos débiles en determinado asunto y haciéndoles sentir lo que necesitan aprender.

Tests de sondeo con finalidad de pronóstico: son los que procuran apreciar si el alumno está en condiciones de estudiar o no determinado asunto, o si tiene posibilidades de éxito en el estudio de una determinada disciplina o en un determinado tipo de curso.

2º *Tests de verificación propiamente dicha*: son los elaborados teniendo en cuenta lo que fue estudiado por el alumno bajo la dirección del profesor. Son tests de verificación del trabajo realizado o de lo aprendido por el alumno en determinado período de aprendizaje bajo la orientación del profesor.

1. Verificación y evaluación del aprendizaje

Conviene abordar ahora una cuestión de suma importancia: la diferenciación entre los conceptos de verificación y evaluación del aprendizaje.

La verificación del aprendizaje es el proceso de comprobación de lo que el alumno aprendió y se hace con posterioridad a un período de enseñanza o de estudio. Consiste en saber cuál fue el saldo positivo de un determinado trabajo o de un determinado período escolar; además, averiguar si el enfoque de problemas nuevos debe proseguir o si es necesario llevar a cabo revisiones y recuperaciones, y asimismo, si se debe mantener, bajar o elevar el nivel de los estudios.

La evaluación del aprendizaje es el proceso de atribuir valores o notas (calificaciones) a los resultados obtenidos en la verificación del aprendizaje. La evaluación puede hacerse de manera absoluta o de manera relativa. La primera tiene lugar cuando, de antemano, las cuestiones o preguntas de verificación ya tienen atribuidos determina-

dos valores. La segunda tiene lugar cuando las preguntas de verificación van a ser valorizadas en función del grupo. Las notas surgirán después de un tratamiento estadístico de los resultados obtenidos por la clase. Así, el valor asignado a una prueba particular va a depender de lo que produjo ese alumno en relación con el desempeño de la clase.

Un proceso de evaluación puede conducir a la emisión de *notas* o *conceptos*, dependiendo del criterio adoptado por la escuela. Pero un *concepto* puede ser emitido sobre la base de evaluaciones y también de la apreciación de otros aspectos del comportamiento del alumno. *Concepto* con referencia a una asignatura es el que puede ser emitido por el profesor de la misma; y con respecto a la promoción es el que formula un *consejo de clase* formado por todos los docentes que actúan junto al alumno, con la apreciación de una serie de aspectos relativos a su conducta y a su rendimiento en todas las asignaturas a lo largo de un período o año lectivo.

La *verificación del aprendizaje* es la comprobación de lo que el alumno asimiló durante un período de estudio, siempre con referencia a una asignatura o a un área de conocimiento. Consiste, también, en la comprobación de modificaciones operadas en el comportamiento general (personal, social, moral, emocional, estético, etcétera) del educando, con relación a objetivos que se desearía alcanzar, y referente a un determinado nivel de escolaridad o a un tipo especial de escuela.

La compilación de datos de verificación puede efectuarse de múltiples formas, como ser mediante pruebas escritas, orales, prácticas y teórico-prácticas, de desempeño de tareas, de diálogos informales, de entrevistas, de observación, de muestras de comportamiento, todo ello en las más variadas situaciones de vida.

La *evaluación del aprendizaje* se refiere a la apreciación *cualitativa* de los datos recogidos para verificar. Esta apreciación, empero, debería estar vinculada a tres puntos importantes: primero, a las posibilidades reales del educando; segundo, a sus reales condiciones de vida, y tercero, a su efectiva escolaridad.

De esta suerte, debieran ser tenidas en consideración las aptitudes, las condiciones de vida familiar y social y lo que, efectivamente, haya sido incorporado por el proceso del aprendizaje.

La *verificación* comprueba y la *evaluación* aprecia las muestras del comportamiento del educando, que tiene que haber sufrido modificaciones durante un determinado período de escolaridad, siempre en función de objetivos que la escuela o la educación desea alcanzar.

La *verificación* y la *evaluación* mientras tanto, pueden ser vistas como *proceso* y *producto*.

Ambas participan de la calidad de *proceso* cuando se las aplica a modo de informantes de la marcha del aprendizaje y del desenvolvimiento del educando, en que las muestras son utilizadas como medios de rectificación, ampliación o adecuación de ese mismo aprendizaje o de ese mismo desenvolvimiento. En otras palabras, son *proceso* cuando se proponen realizar comprobaciones en la marcha del aprendizaje, a fin de lograr un mejor ajuste a las reales posibilidades del aprendiz, para hacerlo más eficiente y objetivo, pero siempre tendiendo a una mayor autorrealización del sujeto.

La *verificación* y la *evaluación* en tanto *proceso* tienen una finalidad diagnósticadora, con vistas a un control de la labor educativa, a fin de encaminarla de manera más adecuada y eficiente, en función de la realidad de una clase o de cada educando.

La *verificación* y la *evaluación* pueden ser, también, consideradas como un *producto* cuando los datos recogidos van a servir para llevar a cabo promociones o conferir habilitaciones de carácter cultural o profesional.

Puede decirse que tanto la *verificación* como la *evaluación* deben ser vigorizadas en cuanto *proceso* en todos los niveles de la enseñanza, pero, principalmente, en la escuela primaria y en el ciclo básico o en la escuela fundamental de ocho años, que son niveles esencialmente formativos.

No se puede dejar de recomendar la *verificación* y la *evaluación* en su carácter de *producto* en las escuelas medias (2º ciclo) y superior, o generalizando, en las escuelas de carácter nítidamente profesional.

Así, la *verificación* y la *evaluación* pueden tener la finalidad de conferir habilitación, procurando comprobar si el educando incorporó aquellas condiciones mínimas que justifiquen el pasaje de un curso escolar a otro más elevado o califiquen para el ejercicio de una actividad social responsable.

Insistimos en que la *verificación* y la *evaluación* durante la escolaridad primaria, el ciclo básico o la escuela fundamental de ocho años, tienen por finalidad principal acompañar el proceso de desenvolvimiento del educando, a fin de llevarlo a demostrar las virtualidades de que es portador y a marchar en la dirección de los objetivos deseados, que pueden ser alcanzados con mayor o menor eficiencia, en función de las aptitudes y aspiraciones de cada uno. Cada educando podría dejar este tipo de escuela o ser considerado ya formado por ella cuando hubiese demostrado sus virtualidades y asimilado las normas de comportamiento deseable, de acuerdo con su real capacidad de entendimiento.

No se puede decir lo mismo de la escuela media, nivel colegial, y de la escuela superior, donde las promociones o títulos de finalización de cursos sólo deberían ser otorgados a los educandos que hayan alcanzado --por lo menos en niveles mínimos-- los objetivos establecidos por las asignaturas, áreas, años o término de curso, traducidos en un *mínimo necesario* de conocimientos, de técnicas y de valores ético-sociales incorporados a la conducta del educando.

Eso no quiere decir que en estos niveles de enseñanza la *verificación* y la *evaluación* no deban tener, también, función de *proceso*.

Funciones de la evaluación

Puede decirse, en síntesis, que las funciones de la *evaluación* son tres: de diagnóstico, de control del aprendizaje y de discriminación y clasificación.

1º *Función de diagnóstico*, cuando tiene por objeto ilustrar acerca de las condiciones y posibilidades de aprendizaje o de ejecución de una o varias tareas determinadas por parte del educando.

2° *Función de control del aprendizaje*, cuando tiene el propósito de averiguar si los objetivos de enseñanza están siendo alcanzados, o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de un educando, individualmente, o el de la clase.

3° *Función de discriminación o clasificación*, cuando, después de un período de enseñanza, se desea saber cuál ha sido el desempeño de un alumno o de la clase.

a) *aspecto de discriminación*, cuando informa si el desempeño de un alumno o de una clase ha sido excelente, bueno, mediano, razonable, deficiente;

b) *aspecto de clasificación*, cuando procura establecer un orden clasificatorio en cuanto al rendimiento de un grupo o de educandos sometidos al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación basada en una norma y evaluación basada en un criterio

La enseñanza se halla, hoy, frente a dos maneras diferentes de encarar el proceso de evaluación a que se somete al educando, y que son la *evaluación basada en una norma* y la *evaluación basada en un criterio*.

A) Evaluación basada en una norma

Esta forma de evaluación se vale sobre todo de las estadísticas, comparando el desempeño de un educando con el desempeño de toda una clase. Así su situación mejorará o empeorará en función del desempeño de los demás alumnos de la clase. Es, pues, la interpretación del rendimiento de un educando comparado con el de los demás miembros de la clase, es decir, según el porcentaje en que se sitúa con relación al rendimiento de todo el grupo.

B) Evaluación basada en un criterio

Esta forma de evaluación, por el contrario, está relacionada con el o los objetivos a alcanzar por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es, así, el fruto de la relación entre los objetivos preestablecidos y los resultados logrados por el educando, individualmente, en dirección a aquéllos.

La evaluación basada en el criterio tuvo su origen en:

- a) el énfasis puesto en los objetivos comportamentales u operacionales;
- b) el aspecto más individualizado que va asumiendo la enseñanza;
- c) el desarrollo de los materiales de enseñanza, que permiten una acción didáctica más individualizada;
- d) la concepción de que todos los educandos, siempre que sean normales, pueden alcanzar más o menos los mismos objetivos, siempre que se les facilite tiempo de estudio suficiente, tiempo éste que puede variar de un educando a otro.

Así, en la enseñanza y en la evaluación por criterio, los educandos tienen la posibilidad de dedicarse al estudio de un módulo o de una unidad hasta dominarla satisfactoriamente, en tiempos diferentes, antes de pasar al estudio de otro módulo o unidad.

La evaluación por criterio posibilita el establecimiento de *objetivos mini-*

mos a alcanzar. En caso de que esos objetivos mínimos no sean alcanzados por un educando o por ningún miembro de la clase, todos resultarán reprobados o el asunto se estudiará nuevamente.

Los objetivos mínimos deben depender:

a) de las exigencias naturales de la disciplina en estudio, así como de las exigencias sociales relativas a ella;

b) de las características biológicas, psicológicas y sociales de los educandos;

c) de las posibilidades reales de estudio de los educandos;

d) de los requisitos previos presentados por los educandos;

La evaluación basada en el criterio requiere las siguientes precauciones:

a) *validez del contenido*, es decir que se debe saber si lo que se pide en una prueba constituye una muestra significativa de la totalidad de lo que se desea examinar, o sea si realmente se refiere a aspectos importantes del contenido estudiado;

b) *adecuación de los instrumentos de evaluación*, es decir que se debe saber si los recursos empleados para averiguar si el educando ha alcanzado, o no, los objetivos fijados son adecuados para esa finalidad, teniendo en cuenta el contenido que se está examinando.

2. Evaluación del aprendizaje y cociente intelectual

Resulta interesante que la escuela busque información acerca del nivel mental de sus alumnos, no para ensalzar a los bien dotados ni para llevar a cabo una excesiva homogeneización, sino para estar atenta en cuanto a las posibilidades de producción de cada uno, a fin de estimular y acompañar adecuadamente a cada alumno para que todos produzcan el máximo posible. La importancia que haya de darse al nivel mental del alumno tiene por finalidad combatir el fantasma del *alumno medio*, para que la acción de la escuela se concentre en la realidad de cada uno, teniendo en cuenta sus reales posibilidades.

Conociendo el potencial intelectual de sus alumnos, la escuela deberá estar atenta al rendimiento de los mismos, para que sea proporcional al que se espera de ellos o al que puedan producir.

Así, el nivel mental no servirá para encasillar y sobrevalorar la inteligencia, sino para determinar justas y proporcionales exigencias de aprendizaje, para que cada cual pueda demostrar las posibilidades innatas de que es portador.

Alrededor de la evaluación del aprendizaje ha habido mucha discusión. Se ha dicho que vale bien poco o nada, que procura tan sólo confrontar lo que el alumno *no sabe*, y que es el comportamiento y no algunos conocimientos libresco lo que debe valorarse en el educando. Una diatriba violenta, en fin, contra la validez de las pruebas de evaluación.

Olvidan esos críticos que, para eliminar o reducir las pruebas de evaluación del aprendizaje, sería preciso que un profesor tuviese a su cargo no más de 10 ó 15 alumnos, y, asimismo, conviviera con ellos varias horas por día, lo que parece difícil de realizar, a no ser en unas pocas escuelas.

Todo indica que la cuestión está mal enfocada.

La evaluación de lo aprendido es indispensable en el proceso del aprendizaje. Es un control y una guía para el desenvolvimiento del mismo. Se estima necesario, eso sí, que las pruebas estén bien elaboradas, llevadas a cabo en momentos oportunos y que los alumnos estén adecuadamente orientados para su realización.

Finalizado un ciclo didáctico, es muy necesaria una prueba de evaluación antes de que se inicie otro nuevo ciclo. El profesor, basándose en los resultados ya comprobados, podrá ajustar mucho mejor la ejecución del ciclo siguiente y a su acción didáctica; estimulará a seguir así a quienes han salido bien, prestará ayuda a los que hubiesen salido mal y procurará suplir las deficiencias comprobadas.

En clases no seleccionadas, los fracasos de aprendizaje alcanzan normalmente al 16% de los alumnos. Cuando los fracasos superan ese porcentaje, muchos autores atribuyen ese hecho a una mala actuación del profesor.

Somos de opinión que, en principio, en esta circunstancia la culpa no debería ser atribuida al profesor. Se hace indispensable, eso sí, una investigación para establecer las verdaderas causas de ese mal resultado; causas que pueden estar tanto en el profesor como en otros motivos.

Si dichas investigaciones fuesen llevadas a cabo, la didáctica obtendría muchos beneficios con ellas, puesto que brindaría ricos aportes para el estudio, tendiendo a la elaboración de nuevas normas capaces de mejorar la actuación educativa del profesor.

La evaluación del aprendizaje puede tener el carácter de *control* y de *evaluación* del producto final.

a) **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO CONTROL** Es importante que el profesor realice continuamente pruebas de verificación con la finalidad de controlar el proceso del aprendizaje. Ello debe hacerse a fin de hacer, cuando fuere necesario, rectificaciones, añadidos y también reorientaciones del aprendizaje por parte del profesor.

b) **EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL DEL APRENDIZAJE** Este tipo de evaluación está destinado a comprobar lo que realmente aprendió el educando después de un período de estudios en que se completa un ciclo docente. Éste debería ser el último paso de un ciclo docente y tendría que llevarse a cabo, por eso mismo, cuando el profesor hubiese procedido adecuadamente al orientar a sus alumnos en el estudio de un tema o de una unidad. Los resultados de esa verificación deben suministrar al profesor elementos para ajustar el rendimiento de sus alumnos, y, además, datos para una mejor adaptación de la enseñanza a las reales posibilidades del grupo.

3. Autoevaluación

Otros aspectos a considerar en la *verificación* y la *evaluación del aprendizaje*, independientemente de la promoción o de la *habilitación* y que contribuye a la realización individual del educando, es la *autoevaluación*.

La autoevaluación consiste en hacer que el educando se juzgue como estudiante, en vista de su desempeño en las tareas escolares y de su comportamiento social.

La autoevaluación puede prestarse para las siguientes finalidades:

- a) aminorar el conflicto entre profesor y alumno, evitando, con ello, que este último se considere víctima de injusticias;
- b) favorecer la maduración del alumno, haciendo que tome conciencia de sí mismo como persona y miembro de una comunidad, así como de sus posibilidades y de sus limitaciones;
- c) aminorar la posible tendencia a la sobreestima o a la subestima;
- d) favorecer el desarrollo del sentido de responsabilidad, haciendo que el alumno advierta que mucho de lo que le sucede depende de él mismo;
- e) motivar para las tareas escolares y estimular el esfuerzo de autosuperación.

La *autoevaluación* consiste en llevar también al educando a realizar la apreciación de sus propios resultados en el proceso de su aprendizaje, comprobados por las diversas formas de verificación y a través de su propia observación.

La autoevaluación es un buen medio educativo, capaz de llevar al alumno a *reflexionar sobre sí mismo* y a tomar conciencia de su realidad como estudiante.

La autoevaluación puede cumplir con amplias aspiraciones educativas, pudiendo conducir al educando a:

- 1) tomar conciencia de un conjunto de valores que podrán traducirse en normas de comportamiento;
- 2) tomar conciencia de su realidad humana en lo concerniente a aptitudes, posibilidades y aspiraciones;
- 3) tomar conciencia de su participación en la realización de su propia vida, a través de esfuerzos realizados en el camino de su propia realización;
- 4) tomar conciencia de sus deberes de estudiante, tales como dedicación a los estudios, organización de planes de trabajo, atención a las exigencias escolares, a sus profesores, a sus condiscípulos, etc.;
- 5) tomar conciencia de sus deficiencias en el estudio por falta de aptitudes, de preparación anterior o de insuficiente atención;
- 6) procurar medios, con la cooperación de sus profesores, para superar esas deficiencias;
- 7) tomar conciencia de sus aptitudes destacadas;
- 8) proponerse aprovechar de la mejor manera posible estos puntos fuertes, con la colaboración de sus profesores;
- 9) motivarse a fin de integrarse en un proceso de continuo desenvolvimiento.

Desde temprano, el educando debe ser orientado a realizar un trabajo de *autoevaluación* y, por medio de ella, establecer diálogos con sus profesores que propendan a no reprender o sancionar, sino a estimular un proceso dinámico de superación de deficiencias, revelación de aptitudes, crecimiento social, intelectual, emocional, estético, espiritual, religioso, de plena realización, en suma, de su personalidad.

La autoevaluación puede comenzar en el primer año de la escuela primaria o de la escuela fundamental, refiriéndose desde el inicio a las más simples formas de comportamientos deseables, relacionados con su persona, sus

compañeros y la escuela, y ascendiendo poco a poco hacia formas de conducta más complejas, relacionadas, también, con disciplinas o áreas de conocimientos, a fin de que sean mejor conocidos y orientados los éxitos y los fracasos escolares.

A través de la autoevaluación, el educando puede y debe asumir una actitud de acercamiento a sus profesores, cuando toma conciencia de alguna deficiencia a fin de que se lo oriente para remediarla. La autoevaluación debe llevar al alumno, también, a encontrar sus mejores aptitudes. Estos puntos los desarrollará adecuadamente con la colaboración que le presten sus profesores.

La autoevaluación puede referirse a formas de comportamiento correspondientes a la esfera personal, la social y la de conocimientos.

Para esa finalidad pueden elaborarse fichas destinadas al alumno para que, una vez explicadas, puedan utilizarlas para autoevaluarse.

El profesor utilizará fichas paralelas, para cotejarlas con las del alumno. Debe aclararse que si las fichas llenadas por los profesores y los alumnos ofreciesen grandes discrepancias, los educandos en cuestión merecerán mayores atenciones, para que sean localizados y remediados los factores del desencuentro evidenciados por la evaluación.

Así, las fichas deben ser confeccionadas de manera que procuren encaminar a los educandos hacia una autoevaluación y a los profesores a una evaluación más amplia que la permitida por las pruebas de verificación del aprendizaje.

Las fichas que ofrecemos a continuación representan meras sugerencias que pretenden tener un sentido de acción educativa y que deben ser modificadas a los efectos de un mejor ajuste a los diversos niveles de enseñanza.

I. FICHA DE COMPORTAMIENTO PERSONAL Y SOCIAL. Esta ficha se destina a orientar al alumno hacia la apreciación de su comportamiento, con relación a sí mismo y a las personas y cosas de su medio. La ficha puede iniciarse consignando formas simples de comportamiento y, paulatinamente, ir haciéndose más complejas, con referencia a los niveles más elevados de la enseñanza. Este tipo de ficha puede ser llenado en forma diaria, semanal, quincenal o mensual. Cuando más inmaduro sea el educando, más cortos deben ser los intervalos de cumplimentación de una ficha a otra o de distintas anotaciones en una misma ficha, todo ello de acuerdo con el tipo de ella.

FICHA DE COMPORTAMIENTO PERSONAL Y SOCIAL

Nombre

Curso..... Año División.....

Mes

Edad Año lectivo

	1ª quincena	2ª quincena
1. ¿Soy puntual?		
2. ¿Voy aseado a la escuela?		
3. ¿Cuido mi ropa?		
4. ¿Cuido de mi material escolar?		
5. ¿Cuido del material de la escuela?		
6. ¿Cuido de la sala de clase y del patio?		
7. ¿Atiendo a las órdenes del profesor?		

	1ª quincena	2ª quincena
8. ¿Sé escuchar? 9. ¿Sé hablar? 10. ¿Practico actos que perjudican a las actividades de la clase? 11. ¿Hago mis tareas? 12. ¿Procuro no olvidarme de los deberes escolares? 13. ¿Me esfuerzo por seguir el ritmo de las actividades de la clase? 14. ¿Perturbo los estudios de mis compañeros? 15. ¿Perturbo el recreo de los compañeros? 16. ¿Molesto a los condiscípulos menos capacitados? 17. ¿Maltrato a las aves y a los animales? 18. ¿Sé trabajar en silencio? 19. ¿Procuro ayudar a mis compañeros? 20. ¿Soy leal con mis condiscípulos? 21. ¿Estoy de acuerdo con los daños causados por mis compañeros? 22. ¿Procuro colaborar en los trabajos del grupo? 23. ¿Respeto a mis compañeros? 24. ¿Soy respetado por mis compañeros? 25. ¿Respeto a mis profesores? 26. ¿Soy respetado por mis profesores? 27. ¿Respeto a los ayudantes y preceptores encargados de la disciplina? 28. ¿Soy respetado por los ayudantes y preceptores encargados de la disciplina? 29. ¿Busco el consejo de mis profesores cuando me encuentro frente a una dificultad? 30. ¿Difundo mentiras? 31. ¿Reintegro a la escuela o a sus dueños los objetos que no me pertenecen? 32. ¿Destruyo las plantas o rompo objetos que no son míos? 33. ¿Ayudo a mis padres o hermanos cuando ellos me necesitan? 34. ¿Acostumbro a hablar mal de los demás?		

II. FICHA DE UNA DISCIPLINA O DE UN ÁREA DE ESTUDIO. Esta ficha se propone llevar al educando a apreciar su propio trabajo en una asignatura o en una área de estudio, a fin de procurar soluciones para posibles dificultades que pueda encontrar en ella.

FICHA DE UNA DISCIPLINA O UN ÁREA DE ESTUDIO

Nombre
Curso.....Año.....División.....
Asignatura.....
Mes.....Año lectivo.....

	Anotaciones
1. ¿Cómo marchó en esta asignatura? 2. ¿Me intereso por ella? 3. ¿La comprendo satisfactoriamente? 4. ¿Me he dedicado convenientemente a su estudio?	

5. ¿Mantengo buenas relaciones con el profesor?
6. ¿Comprendo las lecciones que imparte el profesor?
7. ¿Comprendo los trabajos que debo hacer?
8. ¿El profesor orienta satisfactoriamente mis estudios?
9. Si me lo propusiese, ¿podría dedicarme más a esta materia?
10. ¿Cuáles son las dificultades que encuentro en esta disciplina?
11. ¿Llevo un adecuado cuaderno de apuntes sobre esta materia?
12. ¿Poseo los libros necesarios para estudiar satisfactoriamente las lecciones que corresponden a esta asignatura?
13. ¿Sé adónde recurrir en caso de encontrar dificultades en el estudio?

III. FICHA DE UNA DISCIPLINA POSTERIOR A UNA PRUEBA. Esta ficha se destina a la autoevaluación, con posterioridad a una prueba y en determinada asignatura, una vez conocido el resultado obtenido en ella.

FICHA DE UNA DISCIPLINA, POSTERIOR A UNA PRUEBA

Nombre.....
 Curso.....Año.....División.....
 Disciplina.....
 Prueba de.....Año lectivo.....

	<i>Anotaciones</i>
1. ¿Estoy satisfecho con el resultado de la prueba? 2. ¿El resultado estuvo por encima o por debajo de lo que yo esperaba? 3. ¿Estoy de acuerdo con los errores señalados? 4. ¿Hubiera podido obtener mejor resultado? 5. ¿Fui precipitado en la ejecución de la prueba? 6. ¿Dediqué la debida atención a prepararme para la prueba? 7. ¿Estaba a la altura de la materia cuyo examen se me iba a tomar? 8. ¿Comprendí adecuadamente las preguntas? 9. ¿Las preguntas estaban bien formuladas? 10. ¿Me faltaron apuntes para prepararme? 11. ¿Me faltaron elementos bibliográficos para la misma preparación? 12. ¿Comprendí bien los apuntes que utilicé para prepararme? 13. ¿Comprendí bien los libros en que estudié? 14. ¿Hubo algunas actividades escolares próximas a la fecha de la prueba que me pudiesen haber perjudicado la preparación para la prueba? 15. ¿Qué debería hacer para mejorar mi desempeño en esta asignatura?	

IV. FICHA DE TRABAJO EN GRUPO. Esta ficha se destina a llevar al educando a realizar una tarea de autoevaluación en el carácter de miembro de un grupo de estudio. Se usa también para apreciar los resultados obtenidos en determinada disciplina, igualmente estudiada en grupo. Una ficha de esta índole puede ser llenada mensualmente.

FICHA DE TRABAJO EN GRUPO

Nombre
 Curso Año División
 Asignatura
 Grupo
 Mes Año lectivo

	<i>Anotaciones</i>
1. ¿Me he dedicado con seriedad al estudio en grupo? 2. ¿He sido puntual con mis obligaciones en el grupo? 3. ¿Me he esforzado por cooperar con el grupo? 4. ¿He cumplido satisfactoriamente con las tareas que se me han asignado? 5. ¿Me he esforzado por mejorar el rendimiento del grupo? 6. ¿Me siento bien integrado en el grupo? 7. ¿Sería conveniente que cambiase de grupo? 8. ¿Estoy mejorando mi rendimiento merced al estudio en grupo? 9. ¿Alcanzaría mejores resultados si estudiase solo? 10. ¿Gano tiempo estudiando en grupo? 11. ¿He encontrado dificultades en estudiar grupalmente en esta asignatura? 12. ¿Las dificultades de estudio estarán en el desempeño en grupo o me son atribuibles exclusivamente a mí? 13. ¿Soy comprendido en el grupo? 14. ¿Me esfuerzo por comprender a los compañeros del grupo?	

V. FICHA DEL PROFESOR. La presente ficha está destinada al profesor para que siga la evolución del comportamiento y rendimiento escolar del alumno. La ficha debería contener datos referentes a los siguientes puntos:

- a) el comportamiento inicial del educando en un curso o año lectivo;
- b) sus aspiraciones y aptitudes;
- c) su comportamiento y rendimiento escolar actualizados.

Esta ficha, en verdad, podría desdoblarse en tres. Los datos registrados permitirán realizar una adecuada orientación de los estudios del alumno; asimismo posibilitará percibir si él está logrando satisfactorios resultados escolares o si no lo consigue. Los ítems incluidos en la ficha modelo que insertamos más abajo, son meras sugerencias ya que deben ser adaptados a la realidad del medio, de la escuela, del nivel escolar y del educando.

FICHA DEL PROFESOR

Nombre del alumno.....
 Curso.....Año.....División.....
 Asignatura.....
 Año lectivo

A) Comportamiento inicial	Anotaciones
1. ¿Es introvertido o extrvertido? 2. ¿Es inhibido o no lo es? 3. ¿Qué estado de salud aparenta? 4. ¿Posee una preparación anterior adecuada para esta asignatura? 5. ¿Posee preparación anterior adecuada para las otras asignaturas? 6. ¿Cuáles son sus mayores deficiencias escolares? 7. ¿Qué aspectos positivos presenta? 8. ¿Qué aspectos negativos presenta?	

B) Aspiraciones	Anotaciones
1. ¿Cuál es su nivel mental? 2. ¿Qué tipo de inteligencia manifiesta? 3. ¿Cuáles son sus aptitudes más aparentes? 4. ¿Es ambicioso? 5. ¿Es adaptable? 6. ¿Cuáles son sus aspiraciones manifiestas? 7. ¿Cuáles son sus aspiraciones presumibles? 8. ¿Se siente motivado por sus aspiraciones? 9. ¿Hay discordancia entre sus aspiraciones y sus aptitudes?	

C) Comportamiento y rendimiento escolar actual	1er. bimestre	2º bimestre	3er. bimestre	4º bimestre	
1. ¿Se interesa por la asignatura? 2. ¿Los resultados obtenidos están de acuerdo con las expectativas? 3. ¿Estudia bien en grupo? 4. ¿Estudia bien individualmente? 5. ¿Es organizado? 6. ¿Es esforzado? 7. ¿Es creativo? 8. ¿Se preocupa por los resultados alcanzados? 9. ¿Se le nota algo perturbado? 10. ¿En qué se lo puede ayudar?					

Ficha sintética del profesor

La ficha que sigue aquí procura hacer una síntesis de las observaciones del profesor con relación a sus alumnos. Por lo tanto, la presente ficha tiende a dar al profesor una visión de conjunto respecto del comportamiento del educando, con el fin de ayudarlo en la tarea de evaluar su rendimiento escolar.

FICHA SINTETICA

Nombre del alumno
Curso Año
Actividad, área de estudio o disciplina
..... Año lectivo

Aspectos comportamentales	1a anotación	2a anotación	3a anotación
1. ¿Cuál es su preparación anterior?			
2. En caso de revelar deficiencias, ¿ha mejorado?			
3. ¿Cómo es su rendimiento actual?			
4. Ese rendimiento ¿hamejorado o empeorado?			
5. ¿Cuál es su nivel mental?			
6. ¿Asiste regularmente a clase?			
7. ¿Es puntual en la realización de tareas?			
8. ¿Se interesa por el curso?			
9. ¿Se interesa por las actividades de la disciplina?			
10. ¿Participa de las actividades escolares extraclase?			
11. ¿Tiene capacidad de esfuerzo?			
12. ¿Se esfuerza por mejorar?			
13. ¿Cómo es su relación con la clase?			
14. ¿Ejerce liderazgo en la clase?			
15. ¿Es creativo?			
16. ¿Revela capacidad de recuperación?			

II. Modalidades de la evaluación del aprendizaje

Existen diversas modalidades—similares para todas las disciplinas—utilizadas por el profesor para informarse acerca del aprovechamiento de sus alumnos. Esta cuestión puede ser examinada desde dos ángulos distintos: 1° *en cuanto al tipo de pruebas*, y 2° *en cuanto a su época*.

1. Evaluación en cuanto al tipo de pruebas

La evaluación del aprendizaje puede ser llevada a cabo a través de pruebas *orales, escritas y prácticas o práctico-orales*.

Es preciso no confundir los ejercicios de fijación con las pruebas de evaluación del aprendizaje. Los primeros deben ser realizados durante o después de la presentación de un tema nuevo a fin de que sus elementos fundamentales vengan a incorporarse al complejo de conocimientos o a la totalidad del comportamiento del educando. Estos ejercicios deben ser corregidos y comentados dentro del menor lapso posible, para que –si fuese indispensable– pueda orientarse debidamente la rectificación del aprendizaje. Lo ideal sería que estos ejercicios, inversamente a lo que ocurre con las *notas*, recibiesen una valorización, y si recibiesen *notas*, que éstas no influyesen en el promedio de calificaciones mensuales. Las segundas, esto es, las pruebas de evaluación del aprendizaje, deben concretarse después que uno o varios asuntos hayan sido aprendidos, vale decir, con posterioridad a su *adquisición, elaboración, fijación e integración*. Sólo entonces pueden ser utilizadas las pruebas de verificación del aprendizaje pasibles de recibir *notas* que puedan influir en la promoción del alumno.

Un tipo de prueba de evaluación aconsejable es el *progresivo*, que consta por lo menos de cuestiones de tres niveles de dificultades: mínimo, medio y máximo. El *nivel mínimo* constaría de cuestiones simples e inmediatas referidas al asunto examinado. No saber esas cuestiones equivaldría a no saber nada sobre el asunto. El *nivel medio* estaría constituido por cuestiones un poco más complejas o de restringida aplicación inmediata. El *nivel máximo* podría estar compuesto por cuestiones que requiriesen mayor conocimiento y, asimismo, mayor capacidad de abstracción y generalización. Es preciso destacar que, tanto en la escuela primaria como en la enseñanza media, la solución satisfactoria de las cuestiones mínimas debe llevar a la aprobación o promoción.

Tanto la enseñanza primaria como la media tienen por objeto el desenvolvimiento y la formación de la personalidad del educando. No es posible, además, en esos dos grados de la enseñanza, hablar en términos de *niveles a alcanzar*, sino que debe llevarse al educando a producir todo lo que pueda en las diversas disciplinas o en los distintos campos de actividades escolares. Ésta es la tarea de las escuelas primaria y media, esto es, hacer que cada alumno produzca el máximo de acuerdo con sus verdaderas posibilidades.

Algunos sistemas escolares ya admiten la promoción, no sobre la base de exámenes sino como resultado de la decisión adoptada por la congregación escolar, bajo la presidencia del director. En ese caso, el alumno es calificado por su trabajo global, realizado durante el año lectivo, teniendo en cuenta su actuación en las diversas disciplinas del plan de estudios. Sobre la base de esos datos se discute la conveniencia o la no conveniencia de su promoción para el siguiente curso.

Las escuelas técnico-profesionales o de nivel superior deben establecer desde ya ciertos *patrones de eficiencia* para la promoción, toda vez que ellas

preparan para actividades específicas y de responsabilidad definida en la sociedad.

Dentro del régimen de pruebas que regula nuestras escuelas primaria y media, es preciso conferir el máximo de atención a los alumnos de los primeros años, que son los que sufren más el impacto de la reprobación.

Es que el niño, al ingresar en la escuela primaria, entra en contacto con un ambiente totalmente extraño para él; ya adolescente, en la enseñanza media, se encuentra con una escuela muy diferente de la anterior; y cuando joven o adulto, en la enseñanza superior, debe adaptarse a un ambiente de exigencias para las cuales no está preparado.

Sería, pues, recomendable que en los primeros años de cada curso se prodigasen mayores cuidados didáctico-pedagógicos, a fin de “enseñar al alumno a estudiar” y a facilitar su adaptación al nuevo ambiente escolar.

Asimismo debe dispensarse cuidado especial a la enseñanza de las materias que constituyen el comienzo del aprendizaje, ya que en éstas las dificultades son mayores, habida cuenta de que el estudiante todavía nada sabe con respecto a las mismas.

De ser posible, en la escuela media debiera reducirse el número de profesores que actúan en los dos primeros cursos procurando que las materias afines estuviesen a cargo de un solo profesor. Lo principal, en estos dos cursos, es tener *paciencia y espíritu de educador, a fin de comprender las naturales dificultades* del educando, sin perder de vista en momento alguno la importancia de su adecuado ajuste a la nueva escuela. No debe asignarse demasiada importancia a la exigencia de *desarrollar el programa*, sino a *enseñar lo esencial, enseñar a estudiar y orientar para vencer posibles desajustes*.

Es indispensable un cuidado especial para los alumnos que se atrasan en los estudios, cualquiera fuese el motivo –dolencias, faltas a clase, etc.–. En este caso el profesor debe orientar al alumno hacia la *recuperación*, porque, si fuera abandonado a su propia suerte, se atrasaría cada vez más, pasando a ser un seguro candidato a la reprobación. Cuando un alumno de los primeros años falta a las clases o se atrasa, el profesor debe ayudarlo a recuperar los estudios perdidos, de manera que no quede en aquel lamentable estado que lo obliga a decir en clase que “no entiende absolutamente nada”.

A) Pruebas orales

Las pruebas orales se desarrollan basándose en el diálogo entre el profesor y el alumno. Es costumbre de algunos profesores decir el título de un asunto y pedir al alumno que “hable todo lo que sepa sobre el tema”.

La verificación oral, sin embargo, se realiza más apropiadamente mediante el interrogatorio, que es (cuando se lo utiliza convenientemente) un excelente instrumento de verificación. El interrogatorio debe ser empleado constantemente en el transcurso de la clase, luego de determinado número de ellas, y al finalizar una unidad didáctica.

Dentro de este tipo de pruebas existe la costumbre de sortear el punto, mostrarlo al alumno y dejar que éste hable libremente o de intervenir el profesor para objetar lo que el alumno expone toda vez que surjan referencias

dudosas. Esta práctica no parece ser la más aconsejable. Lo interesante sería establecer un diálogo con el alumno y, por medio del mismo, interrogarlo acerca de lo esencial del asunto que corresponde al tema sorteado.

A continuación se exponen algunas indicaciones indispensables para el desarrollo de una buena prueba oral:

1. Es preciso crear las condiciones favorables para que el alumno se sienta a su gusto.

2. El profesor debe efectuar el sorteo del punto que corresponde a cada alumno algunos minutos antes de la iniciación del examen, para que tenga tiempo de sobreponerse a la emoción del sorteo y pueda coordinar en forma sistemática lo que sabe acerca del tema que le tocó.

3. Antes de iniciar la prueba propiamente dicha, el profesor debe entablar una conversación amigable con el alumno, para que éste se sienta más confiado.

4. Una vez formulada la pregunta, se debe dar el tiempo necesario para que el alumno reflexione acerca de ella. No se debe pasar a la formulación de otra pregunta hasta tanto el alumno no haya contestado la anteriormente formulada. Las primeras preguntas deben llevar al alumno a responder, aunque sea parcialmente, pues en caso contrario podrá pensar que está fracasando, lo que hará que no responda ya más nada.

5. En el caso que no conteste a la pregunta o que la conteste erróneamente, el profesor no debe hacer bromas de mal gusto o mofarse del alumno. Por el contrario, debe animarlo para que prosiga y no reflejar ni en la fisonomía ni en la voz forma alguna de exasperación. Tampoco debe decirle al alumno "dése prisa, porque hay muchos alumnos todavía por examinar".

6. El profesor debe hacer preguntas claras, precisas, en orden directo y formuladas de manera pausada.

7. Para cada tema del punto sorteado, el profesor debe preguntar sobre lo esencial, sin muchas minucias.

8. En cuanto a la naturaleza de las preguntas, debe intercalarse las que exijan memorización y las que exijan reflexión.

9. A manera de iniciación, debería el profesor formular una o dos preguntas fáciles, para después ir formulando las del nivel exigido por el examen.

10. Es aconsejable que el profesor, en cuaderno aparte, formule por escrito las preguntas fundamentales de cada asunto. Claro que no debe el profesor atenerse a estas preguntas mecánicamente, por cuanto ellas tienen que ser formuladas de manera espontánea, de acuerdo con el diálogo mantenido con el alumno. Ocurre, sin embargo, que luego de haber el profesor examinado cierto número de alumnos, él se *afija* en determinadas preguntas, siéndole muy difícil desprenderse de las mismas. El cuaderno con las preguntas preparadas de antemano ayudaría a salir de ese estado cuando lo acosa el cansancio o se produce la mencionada *afijación*.

Debe procurarse establecer un número igual de cuestiones que sirvan para todos los alumnos, atribuyéndole un valor a cada una para hacer más objetiva la nota.

B) Pruebas escritas

Las pruebas escritas son utilizadas en nuestras escuelas en exámenes mensuales o finales. No obstante, pueden utilizarse en cualquier clase, como tests aplicables al término de una lección o como comienzo de la siguiente para cerciorarse el profesor acerca de lo que el alumno aprendió y, de ese modo, saber qué rumbo dar a los trabajos de enseñanza, esto es, repetir, rectificar o

proseguir. Las pruebas más importantes son, sin embargo, las mensuales y las parciales, precisamente porque son las que el profesor debe calificar y de las cuales dependerá la repetición del grado o la promoción del alumno.

Ambas pruebas pueden consistir en exposición o disertación, o en pruebas objetivas.

1º EXPOSICIÓN ESCRITA. La exposición escrita es condenable si toda la prueba de verificación se basa solamente en ella, o si consta de temas imprecisos o dudosos. Se la desacreditó sobre todo debido a la fórmula usual que obligaba al alumno a repetir "todo lo que el profesor dice" o "todo lo que está en el libro". Cuando la exposición está constreñida dentro de estos moldes, recibe el nombre de *prueba tradicional*. Resulta fácil percibir las desventajas de tal forma de verificación, que va a depender en buena medida de la *suerte* del alumno: puede ser sorteado un asunto para exponer, que es precisamente el que él sabía; de haberle tocado otro, habría permanecido en silencio: sólo sabía el tema sorteado. Puede ocurrir lo contrario: en una lista de 10 ó 20 asuntos, el alumno sabía 9 ó 19, respectivamente, pero al sacar la bolilla le tocó justamente el tema que no sabía.

Es aconsejable, empero, incluir en las pruebas escritas una parte de exposición. De ese modo se dará al alumno oportunidad de expresarse con más soltura y exponer un asunto, o parte de él, correlacionando y argumentando.

Preferentemente, el tema de exposición debe estar constituido por *un asunto tratado en clase* y que además, *no sea demasiado extenso*.

No hay duda que la prueba de exposición escrita es más económica y casi no exige esfuerzo por parte del profesor, a no ser en lo tocante a la corrección. Es ventajosa cuando procurará evaluar cualidades de redacción, conocimientos gramaticales de sintaxis, fluencia de ideas y coherencia de las mismas. Resulta claro que no se presta para una verificación en extensión; se aviene más para una verificación en profundidad. Asimismo, posibilita las "fugas" del tema propuesto y, muchas veces, ocurre que una redacción hábil, bien conducida, puede ocultar deficiencias en el conocimiento de un aspirante o puede perjudicar a otro que, conociendo bien el asunto, tiene dificultades para expresarse con fluidez.

El profesor, al disponer una prueba de exposición escrita, con el objeto de proceder a la verificación del aprendizaje, debería tomar ciertas precauciones, como:

- a) determinar cuidadosamente los objetivos de la redacción;
- b) tener el cuidado de no indicar un tema demasiado extenso y, por el contrario, delimitarlo convenientemente para que no resulte un tema vago ni que se refiera a un conjunto de datos amplios en demasía;
- c) insistir en temas de real importancia dentro de un asunto;
- d) tener el cuidado de que la cuestión propuesta para redacción sea bien comprendida por los alumnos y dar las explicaciones necesarias para que esto ocurra;
- e) la prueba debe ser corregida por el profesor que tiene a su cargo la cátedra, pues él estará en mejores condiciones de comprender el trabajo de sus alumnos;
- f) en el caso de que la prueba tenga más de una cuestión, debe corregirse la primera de todas las pruebas; después la segunda, y así sucesivamente, antes de atribuir las respectivas notas. Procediendo de este modo se evalúa la primera cuestión de todas las pruebas; de esa manera se van clasificando en *pésimas o malas, regulares,*

buenas, muy buenas y óptimas, adjudicando seguidamente la nota a cada parte de la prueba; el mismo criterio debe adoptarse con relación a las otras partes de la prueba;

- g) las pruebas pueden consignar o no el nombre de los alumnos; cuando le es permitido al alumno firmar su prueba, el profesor debe evitar identificarlo antes de la corrección.
- h) siempre que sea posible, en las instrucciones para una redacción, usar los verbos:

comentar
explicar

resumir
evaluar

definir
narrar

describir

Sería interesante que el profesor orientase al alumno en la exposición escrita, recomendándole:

- no responder a las cuestiones antes de comprender plenamente lo que se pregunta;
- escribir de manera legible y comprensible, sin preocuparse por preciosismos en la expresión;
- emplear términos técnicos solamente cuando se está seguro de su justeza en la redacción; en caso contrario, es preferible expresarse con palabras del lenguaje común;
- escribir lo que se sabe sobre el tema de la exposición escrita, sin procurar hacer inútiles juegos de palabras solamente para aumentar la cantidad de carillas;
- antes de comenzar a escribir, efectuar mentalmente un plan de trabajo, que contenga los aspectos principales del tema, para después desarrollarlos;
- si hubiese operaciones matemáticas, los cálculos deben ser revisados antes de su asiento definitivo;
- leer las cuestiones después de escritas y antes de entregar la prueba; no preocuparse por ser el primero o el último en terminar el trabajo.

2º CUESTIONES OBJETIVAS. Las pruebas escritas deben contener, además de la exposición, un conjunto de *cuestiones objetivas* que cubran toda la materia que entra en el tema sujeto a examen.

Mientras la *disertación* efectúa una verificación en *profundidad*, las cuestiones objetivas la llevan a cabo en *extensión*.

La disertación es más indicada:

- para grupos pequeños de alumnos;
- para medir más bien las *actitudes e intereses* del educando que los resultados propiamente dichos del aprendizaje;
- para ejercitar en la práctica la expresión escrita y la mejor coordinación entre el pensamiento y la escritura;
- cuando el tiempo disponible para la corrección es mucho mayor que el de la elaboración de las cuestiones de la prueba.

No debe confundirse "cuestiones objetivas" con "preguntas de respuestas breves". Éstas no dejan de ser, en última instancia, formas de "exposición reducida". En todo caso, un grupo de "preguntas breves" puede verificar mejor el conocimiento del alumno sobre determinado asunto que una exposición escrita sobre el mismo tema.

Las ventajas de las "cuestiones objetivas" para la verificación del aprendizaje son indiscutibles, ya que permiten un sondeo más amplio y preciso sobre la materia sometida a verificación. Las verificaciones por medio de "cuestiones objetivas" resultan convincentes para los alumnos en lo que atañe a las notas asignadas; no ocurre lo

mismo con las exposiciones escritas, en las cuales siempre puede haber aspectos sobrentendidos o una intención subyacente en una expresión aparentemente inexpresiva.

La confección de las cuestiones objetivas demanda tiempo y cuidado. Se recomienda al profesor que, a medida que vaya desarrollando su programa, anote los elementos más significativos y que mejor se presten para una verificación de esta naturaleza, de modo que no se establezca un trabajo voluminoso y cansador para ser elaborado en poco tiempo.

Otra ventaja de esta elaboración estriba en que las cuestiones van siendo realizadas según el espíritu que privó en el desarrollo de las clases, haciéndolas aun más objetivas para el curso que está siendo dado.

Puede decirse que las pruebas objetivas se justifican cuando:

- a) el grupo de alumnos es grande;
- b) se hacen necesarios datos de evaluación más precisos;
- c) se hace necesaria una actitud de imparcialidad total;
- d) hay tiempo suficiente para la adecuada elaboración de la prueba.

Haciendo una rápida comparación entre la disertación y las pruebas objetivas, puede decirse lo siguiente:

1. en la disertación, el alumno piensa y escribe;
2. en las pruebas objetivas, el alumno lee y piensa;
3. en la disertación, la calidad está determinada por la habilidad de quien la lee y la corrige;
4. en las pruebas objetivas, la calidad está determinada por la competencia de quien elabora la prueba;
5. en el caso de la disertación, se requiere un docente muy capacitado para corregir las pruebas;
6. en el caso de las pruebas objetivas, si éstas han sido bien elaboradas, la corrección puede ser hasta mecánica;
7. la disertación es fácil de preparar y difícil de corregir;
8. las pruebas objetivas son trabajosas para elaborar y simples para corregir;
9. la disertación permite que el educando impresione por medio de frases elaboradas y que no significan nada, es decir, que "haga trampa";
10. las pruebas objetivas presentan, también, el inconveniente de que el alumno puede "tirarse un lance", con un buen margen de probabilidades de acertar.

Todo indica, sin embargo, que en las pruebas de selección múltiple con un buen número de opciones (más de cinco) disminuye, y mucho, el acierto por casualidad.

A continuación se ofrecen los principales tipos de cuestiones objetivas, que pueden también ser llamadas *tests*, palabra proveniente del inglés, *test*, que quiere decir *prueba*.³

Prueba de falso-verdadero. Consiste en determinar si las preguntas o afirmaciones son falsas o verdaderas. Pueden ser usados, asimismo, los siguientes pares: SÍ-NO o CIERTO-ERRADO.

Es una modalidad de prueba objetiva muy interesante, directa y que puede abarcar fácilmente lo esencial del tema que se examina. La desventaja es que el alumno tiene una posibilidad del 50 % de acertar por casualidad. Es una prueba objetiva y de fácil elaboración.

³ La denominación usual en América latina es la de *Pruebas objetivas*. (N. del T.).

Siguen algunas sugerencias en cuanto a la elaboración de estas pruebas objetivas:

1. Los ítems deben ser significativos y abarcar los aspectos esenciales del asunto examinado;
2. la redacción debe ser directa, clara, a fin de evitar ambigüedades;
3. cada ítem debe contener los elementos necesarios para la formación de un juicio;
4. cada ítem debe tratar de una sola idea;
5. no deben elaborarse ítems o preguntas que contengan *todos, absolutamente, siempre*, porque esas palabras ya indican que la proposición es falsa..;
5. en cuanto a la cantidad de cuestiones, debe haber un número equivalente de *ciertas y erradas o falsas y verdaderas*.

Ejemplos:

Sócrates escribió "La República"	Falso - Verdadero
Quien descubrió Brasil fue Colón	Cierto - Errado
El río Paraná es el mayor en volumen de agua	Si - No
$\sqrt{-100} = \pm 10$	Cierto - Errado
La ballena vive de agua	Sí - No

Prueba de selección múltiple. Consiste en presentar una sentencia incompleta y, debajo, una serie de expresiones que la completen, siendo algunas falsas y otras verdaderas o solamente una verdadera.

Ejemplos:

Subraye los complementos ciertos:

Freud fue el fundador de la psicología:

1. del comportamiento;
2. del inconsciente;
3. profunda;
4. de la forma;
5. asociacionista.

Subraye la respuesta verdadera:

El silogismo, para ser construido perfectamente, debe tener:

1. dos términos medios, uno mayor y otro menor;
2. dos términos medios y uno menor;
3. dos términos medios y uno mayor;
4. un término medio, uno mayor y otro menor.

El "Patriarca de la Independencia" es la denominación dada a:

1. Pedro I;
2. Tiradentes;
3. José Bonifacio;
4. Don Pedro II.

La ciudad de Caxambu queda en:

1. San Pablo;
2. Goiás;
3. Minas Gerais;
4. Espírito Santo;
5. Ceará.

Quitando los paréntesis de la expresión $(5x + 8) - (3x - 4) + (8x - 2)$ es igual a:

- a) $-5x - 8 + 3x + 4 - 8x - 2$;
- b) $5x + 8 - 3x + 4 + 8x - 2$;
- c) $5x + 8 + 3x - 4 + 8x - 2$.

En este tipo de pruebas objetivas, a medida que aumenta el número de alternativas, disminuye la posibilidad de acertar por casualidad. Es más, esta modalidad se presta para evaluar los principales aspectos del producto de la enseñanza, como por ejemplo, conocimiento, comprensión, formación de juicios, solución de problemas, etc.

Siguen, a continuación, algunas sugerencias para la mejor elaboración de las *pruebas de selección múltiple*:

1. redactar ítems basados en afirmaciones que sugieran validez con respecto a las ideas que se desean examinar;
2. los ítems deben tratar, preferentemente, de verificar si el educando ha comprendido y sabe aplicar leyes, principios y generalizaciones;
3. los ítems no deben ser elaborados con las mismas palabras de los textos de estudio;
4. las respuestas correctas deben estar colocadas al azar;
5. la prueba debe comenzar con preguntas más bien fáciles, a fin de no atemorizar a los alumnos;
6. las alternativas erróneas deben ser inequívocamente erróneas, pero, sin embargo, bien elaboradas;
7. se debe evitar el uso de la expresión "todas las anteriores" o "ninguna de las anteriores", pues, si el alumno sabe que por lo menos una es errónea, toda posibilidad de análisis queda eliminada y acierta la respuesta sin mayor esfuerzo;
8. no se debe pedir que se indique una respuesta *absolutamente correcta*, sino que se identifique la *mejor* respuesta;
9. los ítems de una prueba de esta naturaleza *deben ser independientes*. Así, la respuesta a un ítem no debe depender de la respuesta al ítem anterior;
10. si se pide la *respuesta errónea*, la palabra *errónea* debe estar subrayada, para evitar que el alumno se confunda.

Prueba de lagunas. Consiste en frases u oraciones donde faltan palabras que el examinando debe agregar para que el contexto tenga sentido.

Este tipo de prueba puede presentar uno o más espacios para completar, al comienzo, en el medio o al final de una afirmación.

La construcción de las frases para completar debe permitir una sola respuesta correcta, lo cual facilita la corrección.

Se hace notar que deben omitirse solamente palabras o expresiones significativas para el asunto examinado, así como no deben omitirse artículos, preposiciones y conjunciones, en las pruebas que no versan sobre gramática. Las lagunas relacionadas con esas categorías gramaticales sólo son recomendables en pruebas que traten de gramática.

Es aconsejable, asimismo, en la evaluación, atribuir un punto por cada laguna correctamente llenada. Ejemplos:

El razonamiento deductivo parte de lo..... a lo.....
La República fue proclamada en..... por.....

La principal figura de la Independencia fue

Prueba de enumeración. Consiste en recabar del alumno una relación de conceptos o de elementos. Ejemplos:

Escriba en las líneas de puntos las fases del método socrático:

I.

II.

Enumere tres figuras del parnasianismo:

.....

.....

.....

Este tipo de prueba objetiva debe emplearse sobre todo para evaluar relaciones entre *ideas, hechos, accidentes o principios semejantes*.

Prueba de correspondencia. Consta de dos columnas. En la primera se colocan, numerados: conceptos, nombres o símbolos; en la otra, entre paréntesis, se colocan respuestas o indicaciones fuera de orden con relación a la primera columna. Corresponde al alumno colocar los números de la primera columna dentro de los paréntesis respectivos. Ejemplos:

Colocar, dentro de los paréntesis, el número correspondiente al autor:

1. Bergson	()	Democracia y Educación;
2. Rousseau	()	Suma Teológica;
3. Platón	()	Materia y Memoria;
4. Dewey	()	La República;
5. Santo Tomás	()	Emilio.

Colocar, dentro de los paréntesis, el número correspondiente a la capital del país:

1. Lisboa	()	Francia;
2. Roma	()	Austria;
3. París	()	Rusia;
4. Bruselas	()	Italia;
5. Moscú	()	Bélgica;
6. Viena	()	Portugal.

Colocar, dentro de los paréntesis, los número de la derecha que convengan con el concepto que se expresa verbalmente:

()	división	1.	$\frac{3}{8}$
()	tercera potencia	2.	0,172
()	números complejos	3.	2 meses, 5 días, 3 horas
()	fracción decimal	4.	h^2
		5.	$(8x-4)^3$
		6.	$\sqrt{3}$

Colocar, entre los paréntesis de las tres columnas siguientes, el número de categoría gramatical a que pertenece la palabra correspondiente:

1. sustantivo 2. verbo 3. preposición 4. adjetivo

() piedra	() amar	() con
() hermoso	() de	() bondad
() espléndido	() lata	() conseguir
() jugar	() feo	() árbol

En la elaboración de pruebas combinadas o de correspondencia es interesante que:

- a) el conjunto no comprenda, como máximo, más de 12 ítems;
- b) haya homogeneidad en cada conjunto de ítems combinados, como autores-libros, palabras-función, ciudades-capitales, etc.;
- c) siempre que sea posible, se coloquen los términos de las dos columnas por orden alfabético.

Prueba de identificación. Consiste en pedirle al alumno que reconozca las muestras presentadas. Ejemplos:

Subraye los términos medio, menor y mayor del siguiente silogismo:

Todo hombre es racional;

Algún hombre es ignorante;

luego, Algún racional es ignorante.

Caracterice los verbos de las siguientes proposiciones, de acuerdo con el complemento:

Todos los hombres son mortales. *R*.....

Gusto de las naranjas. *R*.....

El hombre da limosna al pobre. *R*.....

La fe realiza milagros. *R*.....

Dios existe. *R*.....

Señale los números divisibles por 3:

36, 45, 86, 107, 13 260

Prueba de ordenación. Consiste en pedir al alumno la ordenación de elementos presentados, según un criterio determinado.

Ejemplos:

1º Ordenar cronológicamente los filósofos abajo citados:

1. Parménides;
2. Tales de Mileto;
3. Kant;
4. Sócrates;
5. Spencer.

2º Ordenar, de acuerdo con el mayor peso, los símbolos siguientes:

1. centígramo;
2. tonelada;
3. decagramo;
4. kilogramo;
5. miligramo.

3° Enumerar los ítems abajo consignados según el orden de las operaciones en una suma de fracciones:

- reducción a un común denominador;
- transformación en fracción impropia;
- cálculo del m. c. m. (mínimo común múltiplo);
- suma de los numeradores;
- extracción de los enteros.

4° Figuran, abajo, algunos puertos argentinos. Ordénelos yendo de norte a sur:

..... Puerto Madryn
..... Bahía Blanca
..... Mar del Plata
..... Necochea
..... Ushuaia
..... Río Gallegos

Prueba de sinónimo-antónimo. Consiste en señalar si un par de palabras tiene el mismo sentido o sentido opuesto. Ejemplos:

Tache las palabras sinónimo - antónimo, según convenga;
metafísica - trascendencia: sinónimo - antónimo
iniciación - conclusión: sinónimo - antónimo
congruencia - discordancia: sinónimo - antónimo

Prueba de apreciación. En este tipo de test, se recaba una respuesta y una breve justificación de la misma. Ejemplos:

¿Es el existencialismo un sistema filosófico racionalista? SÍ - NO - ¿Por qué?

.....
.....
.....

¿La concentración de la población es mayor en las márgenes de los ríos? SÍ - NO - ¿Por qué?

.....
.....
.....

Pruebas de afirmaciones. Consiste en presentar afirmaciones ciertas, erradas, o ciertas y erradas, para que el alumno las identifique. Esta modalidad de prueba o test puede ofrecer dos versiones: la que se basa en un solo período y la que lo hace en más de un período.

A) *Test o prueba de afirmación de un solo período.* Esta modalidad presenta un período que contiene diversas afirmaciones, que deben ser identificadas como ciertas o erradas. Ejemplos:

1. Kant, (a) autor de *Pensamientos*, (b) afirmó que solamente podemos conocer el "fenómeno" y (c) que debemos actuar de manera que nuestra acción pueda ser universal.

Respuesta;

- 1) (a) errado; (b) cierto; (c) cierto
- 2) (a) errado; (b) errado; (c) cierto
- 3) (a) cierto; (b) cierto; (c) cierto
- 4) ninguna es correcta.

2. El verbo transitivo (a) puede ser objeto indirecto, (b) o relativo, un complemento regido por preposición, (c) o intransitivo pide dos complementos.

Respuesta:

- 1) (a) errado; (b) errado; (c) cierto
- 2) (a) errado; (b) cierto; (c) errado
- 3) (a) cierto; (b) cierto; (c) errado
- 4) ninguna es correcta.

B) Test o prueba de afirmaciones con más de un período. Esta modalidad consta de algunos períodos, generalmente tres o cuatro, que deben ser identificados como correctos o incorrectos, por orden de presentación. Ejemplos:

1. La Psicología de la Forma es asociacionista.

- Freud es el padre de la Psicología de la Forma.
- De acuerdo con la Psicología de la Forma se aprehende primero el todo y después se perciben los detalles.
- La Psicología de la Forma está basada en la percepción.

Respuesta:

- 1) errado - cierto - errado - cierto
 - 2) cierto - errado - errado - errado
 - 3) errado - errado - cierto - cierto
 - 4) ninguna es correcta.
2. El Brasil fue descubierto en 1510.

- Pedro Álvares Cabral comandaba la *Santa María, la Pinta y la Niña*.
- Descubierto el Brasil, Cabral volvió de inmediato a Portugal.
- La posesión de las nuevas tierras contrariaba el Tratado de Tordesillas.

Respuesta:

- 1) errado - cierto - errado - errado
- 2) errado - errado - errado - cierto
- 3) cierto - errado - errado - cierto
- 4) ninguna es correcta.

Prueba de la mejor razón. Consiste en presentar una proposición y, seguidamente, una serie de razones que la justifiquen. El alumno debe escoger la que estime más acertada. Ejemplos:

El existencialismo es una filosofía irracionalista porque:

1. estudia la angustia humana;
2. afirma la primacía de la razón;
3. afirma la primacía de la emoción;
4. es asistemática;
5. es materialista.

José Bonifacio fue llamado "El Patriarca de la Independencia" porque:

1. vivía en Portugal y luchó por el Brasil;
2. amaba mucho al Brasil;
3. se opuso a la Independencia;
4. preparó el ambiente para la Proclamación;
5. siempre trabajó por la Independencia del Brasil.

Prueba de eliminación. Consiste en indicar un elemento que no tenga afinidad con otro grupo de elementos. Ejemplos:

multiplicación;
interés;
radical;
vale;
fracción;
suma.

Prueba de analogía. Consiste en presentar un par de ideas correlativas; posteriormente se da una idea y se pide la que le corresponda, en analogía con el primer par. Ejemplos:

La *división* equivale a un *reparto*, así como la *multiplicación* equivale a una..
sustracción - porcentaje - suma - división - radicación

La *bacteria* es para la *dolencia* lo que el *remedio* es para la
recaída - fortificación - salud - función - defensa

Prueba-problema. Consiste en presentar una situación problemática en la cual, conocidos algunos datos, pídense otro u otros que deben ser hallados mediante el razonamiento. Ejemplos:

Si 3 hombres realizan una tarea en 8 días, ¿en cuántos días 6 hombres realizarán la misma labor?

Un niño de comportamiento normal comenzó a manifestar retraimiento y tristeza después del nacimiento de un hermanito. Los padres manifestaron mucha alegría con el nacimiento del otro hijo porque fue una nena. ¿Qué hacer para restituirlo a la normalidad?

Prueba-ejercicio. Consiste en proponer cuestiones de inmediata y específica realización, para verificar el aprendizaje de ciertos automatismos. Ejemplos:

Resolver los siguientes ejercicios:

$$20,5 - 5 =$$

$$7,08 - 2,4 =$$

$$2/8 - 3/5 =$$

Efectuar el análisis lexicográfico de la siguiente frase:

Pablo compró un automóvil

Prueba de evocación simple o de respuesta breve. Consiste en preguntas directas que pueden ser respondidas mediante una palabra, un signo o una frase:

1. ¿Quién descubrió México?

R.

2. ¿Cuál es el mayor Estado de Brasil?

R.

3. ¿Cuál es la cantidad mayor de las que figuran en los radicales siguientes?

✓ 81 ✓ 121 ✓ 49 ✓ 400 ✓ 9

R.

4. El niño fue a jugar en el parque acompañado por su madre.

a) ¿Cuál es la categoría gramatical de la sexta palabra?

b) Conjuge el futuro presente del segundo verbo

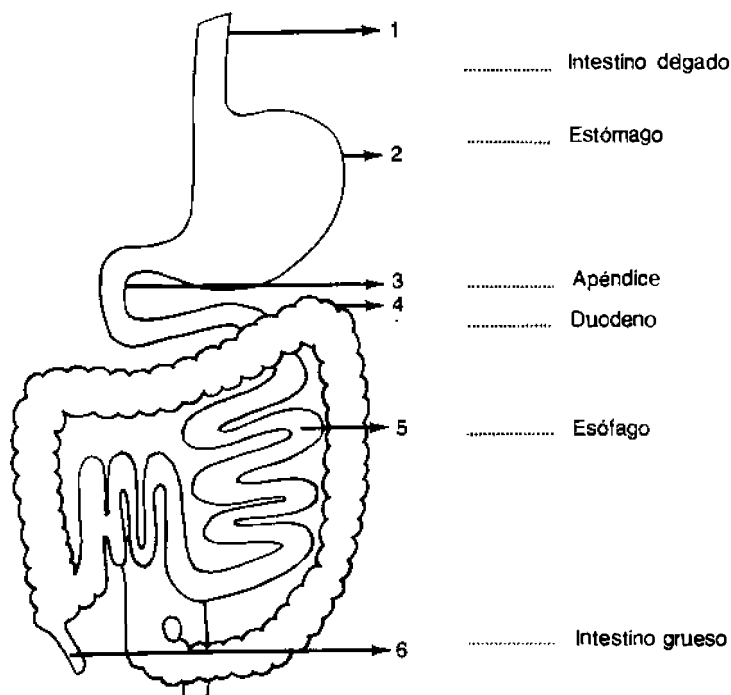
c) ¿Cuál es el plural de la última palabra?

Prueba de asociación. Consiste en dar una serie de palabras o frases-clave, pidiendo que se les asocie algo referente a ellas:

1. Arroyo del Medio.....
2. 17 de agosto de 1850.....
3. Puente de Márquez.....
4. Paso del Planchón.....
5. Virrey Liniers.....
6. "Se necesitaba tanta agua..."

Prueba de identificación. Sobre la base de gráficos y fotografías, debe procederse a identificar las partes del objeto sometido a examen. Ejemplos:

1° A la derecha del aparato digestivo del hombre se han colocado los nombres de sus distintas partes. Colóquese, en la línea de puntos antepuesta al nombre del órgano, el número que le corresponde y que está registrado en el gráfico.



2° Coloque, en las líneas correspondientes, los nombres de la parte de la flor a que se refieren:

.....

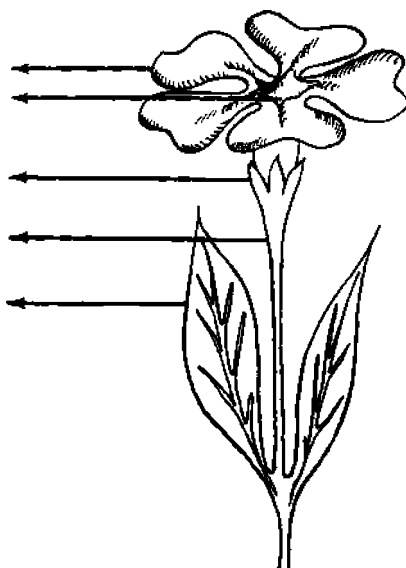
.....

.....

.....

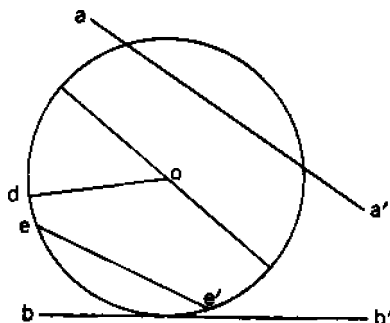
.....

.....



3° Identifique los segmentos de recta abajo enunciados:

1. radio
2. tangente
3. secante
4. diámetro
5. cuerda



Prueba mixta. Consiste en la combinación de dos o más tipos de pruebas, de modo que se posibilite una apreciación más depurada de la cuestión propuesta:

1° Defina, en forma concisa, las figuras indicadas y representelas gráficamente en la parte señalada:

Definición

Gráfico

a) triángulo.....

.....

.....

- b) cuadrado.....
- c) circunferencia.....

2" Escoja la condición gramatical que estime conviene a las palabras indicadas y justifique su elección:

a) La palabra predio es:

Porque:

verbo

sustantivo

pronombre

b) El verbo quejarse es:

impersonal

personal

reflexivo

c) Escribir es:

adverbio

pronombre

adjetivo

verbo

Prueba de interpretación. Consiste en presentar un fragmento escrito, haciendo seguidamente preguntas acerca del mismo o presentando una serie de afirmaciones que el examinando debe señalar cuando son correctas.

a) Primera versión a base de preguntas.

Instrucciones al alumno. Lea con atención el fragmento abajo transcrito, a fin de responder las preguntas seguidamente expuestas:

Paulo, estudiante de minería, estaba embriagado cuando fue reprendido por el guarda.

1. ¿Cómo se llamaba el joven embriagado? R.
2. ¿Qué hizo el guarda? R.
3. ¿Qué era el jovencito? R.

b) Segunda versión, a base de afirmaciones que deben ser señaladas cuando sean correctas.

Instrucciones al alumno. Lea con atención el fragmento transcrito más abajo, a fin de que pueda señalar con una "x" las afirmaciones correctas:

El estudio mal orientado desanima al estudiante. El profesor debe prepararse adecuadamente para ejercer el magisterio. El futuro del individuo depende mucho de los estudios que curse.

- () El estudiante no se desanima
- () mal orientado por los padres
- () bien orientado por el profesor
- () prepararse para el magisterio
- () el éxito en la vida tiene relación con la buena preparación
- () cualquier persona puede ejercer la docencia

Prueba del libro abierto. Este tipo de prueba procura más verificar la dinámica de los conocimientos que los conocimientos en sí. De esta forma, entonces, la prueba puede ser hecha con *libro abierto*. No solamente un libro sino todos los libros y apuntes que quiera traer el alumno para la prueba, siempre que puedan proporcionarle ayuda y no soluciones a los problemas que se le propongan.

Véanse algunos ejemplos de cuestiones para pruebas de esta naturaleza:

1. Caracterización del comportamiento anómalo de un niño, pidiendo que se indiquen las medidas terapéuticas y se las justifique.
2. Descripción de una serie de síntomas de un paciente para que, basándose en ellos, se emita un diagnóstico.
3. Basándose en datos recogidos en la aplicación de un test, indicar la zona de normalidad, sub y supernormalidad.
4. Basándose en transgresiones practicadas por un ciudadano, indicar en qué artículos del Código Penal estaría encuadrado el caso.
5. Responder a afirmaciones si son ciertas o equivocadas y justificar la respuesta.

PRUEBAS EN GRUPO. Las pruebas pueden perder su carácter de realización individual, para ser ejecutadas en grupo. En este caso es importante que los grupos estén formados por cinco miembros como máximo.

Las pruebas en grupo pueden ofrecer dos modalidades: con consulta y sin ella.

1. *Prueba en grupo sin consulta.* Esta modalidad de prueba se realiza en grupo, pero sin consulta de libros ni apuntes, pudiendo tan sólo existir intercambio de ideas entre los componentes del grupo, para la realización de la misma.

2. *Prueba en grupo con consulta.* Se puede, empero, realizar una prueba colectiva permitiéndose la consulta de libros y apuntes, toda vez que las cuestiones ofrezcan mayores dificultades y exigencias en su ejecución.

PRUEBAS MIXTAS. Las pruebas mixtas son aquéllas que se efectúan en *dos tiempos* y de *dos maneras*.

La prueba consta de dos partes: una, para ser realizada en el primer tiempo, individualmente; la otra, para ser efectuada en un segundo tiempo, grupalmente.

La parte individual, correspondiente al primer tiempo, se destina a verificar las partes esenciales de la materia que se examina y que debiera ser plenamente dominada por cada uno de los educandos.

La parte grupal, que corresponde al segundo tiempo, está destinada a aplicaciones o perspectivas más complejas de la asignatura, y va a ser resuelta con la cooperación de todos los integrantes de un grupo.

PRUEBAS DIFERENCIADAS. Las pruebas diferenciadas son las que se destinan a la recuperación de los educandos que hayan respondido mal en pruebas anteriores.

El esquema general de esas pruebas es el siguiente:

- a) la prueba consta de dos partes;
- b) la primera parte se destina a verificar la materia nueva y todavía no verificada;
- c) la segunda parte está destinada a verificar la materia anteriormente verificada en la cual el candidato no ha respondido bien.

Esta modalidad de prueba requiere que, cuando el alumno esté estudiando un tema nuevo, sea también orientado hacia el estudio de temas anteriormente estudiados y que no han sido bien asimilados.

Las pruebas diferenciadas se pueden realizar tanto en forma individual como grupal.

1. *Prueba diferenciada individual.* En este caso, la prueba consta de dos partes; la primera, única para todos los educandos, versa sobre la materia nueva estudiada, pero no verificada aún. La segunda se diversifica en función de las deficiencias comprobadas en la prueba anterior. Debe destacarse que la ejecución de las dos partes es siempre individual.

2. *Prueba diferenciada en grupo.* Esta modalidad puede ser ejecutada, también, en grupo, obedeciendo a un esquema especial de desenvolvimiento.

Primeramente se realiza una prueba similar a la *mixta*, una de cuyas partes es de solución individual y la otra grupal. Después de esa prueba, la subsiguiente podrá ser estructurada en función de las deficiencias que se hubiesen comprobado:

- a) parte individual, constituida por cuestiones que tratan acerca de la materia nueva estudiada, pero no verificada aún;
- b) parte individual, constituida por cuestiones que versan sobre deficiencias comprobadas en la prueba anterior, también en la parte individual;
- c) parte correspondiente a la solución grupal, referida a la materia nueva, todavía no verificada;
- d) parte correspondiente a la solución en grupo, referente a deficiencias comprobadas en la prueba anterior, también en la parte de verificación grupal.

C) Pruebas prácticas o práctico-verbales

Este tipo de pruebas tiene aplicación en las cátedras de Ciencias Naturales, Física, Química, Artes Industriales, Economía Doméstica, Dibujo, Historia Natural y Geografía.

La prueba práctica, en última instancia, coloca al examinando frente a

dificultades concretas o ficticias, para la solución de las cuales él deberá hacer uso de elementos concretos y teóricos.

El alumno es colocado ante una situación problemática que debe ser resuelta mediante una experiencia o por una realización material o bien por un reconocimiento de elementos industriales o naturales o, todavía, utilizando aparatos, mapas o tablas.

Las pruebas práctico-verbales, además de averiguar el conocimiento teórico del alumno, examinan habilidades, seguridad y dominio de técnicas y también el manejo de instrumental especializado.

La prueba práctica debe seguir, de un modo general, las mismas normas de la prueba oral, inclusive porque la prueba también puede ser de carácter *práctico-verbal*, cuando se pregunta y se pide que *algo sea realizado*, en comprobación de las respuestas verbales.

2. Evaluación en cuanto a la época de realización

Este otro ángulo, desde el que también son enfocadas las pruebas de evaluación, muestra que ellas pueden ser realizadas: durante la clase, al final de la misma, o al comienzo de la siguiente; al término de una unidad didáctica; en los días señalados para las pruebas mensuales y en las segundas quincenas de junio y de noviembre si se trata de pruebas parciales; o en la primera quincena de diciembre, para los exámenes finales, pruebas orales y práctico-verbales.

1. DURANTE LA CLASE. Esta evaluación debe ser hecha continuamente mediante interrogatorios u otros recursos. Al finalizar el tema de la clase, el profesor podrá realizar un rápido sondeo para orientarse acerca de si debe abordar el desarrollo del nuevo tema o si debe retroceder para reajustar lo que no fue bien asimilado.

2. AL FINAL DE LA CLASE. Es, asimismo, una recomendación de los diversos tipos de planes de clase, llevar a cabo una evaluación al final de la lección. La misma podrá realizarse mediante interrogatorios o por tests preparados intencionalmente. Esta verificación indicará rumbos para la subsiguiente clase.

3. AL COMIENZO DE LA CLASE. Esta evaluación puede ser efectuada a modo de complemento de la tomada al finalizar la clase. También se puede llevar a cabo utilizando interrogatorios o por medio de tests. Esta verificación es la que va a darle al profesor la certeza de que puede o no abordar un nuevo tema.

4. AL FINAL DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA. Esta evaluación se hace indispensable a fin de que el profesor sepa si la clase está en condiciones de pasar a otra unidad. De nada vale proseguir con el programa si el profesor se queda solo. Esta verificación podrá ser oral o escrita.

5. PRUEBAS MENSUALES. También estas pruebas pueden ser orales o escritas, pero lo usual es realizarlas por escrito. Se llevan a cabo cada uno o dos meses. Las estudiaremos en forma detallada más adelante.

6. PRUEBAS PARCIALES. Se realizan dos veces durante el año lectivo: en las segundas quincenas de junio y de noviembre. Volveremos sobre estas pruebas más adelante.

Las pruebas de verificación en las escuelas primarias y media (en su primer ciclo), no deben tener carácter selectivo sino más bien de control para las necesarias rectificaciones del aprendizaje, teniendo en vista sustituir la *reprobación* por la *recuperación*. Los cursos escolares de carácter profesional (industrial, comercial, agrícola y normal) y las escuelas superiores son los que deben dar énfasis a los “patrones razonables” de nivel, tales como dominio de ciertas técnicas, habilidades y conocimientos necesarios de las profesiones que esos cursos implican.

Didácticamente, la mejor época para la evaluación del aprendizaje es la finalización del estudio de una unidad. Ése es el momento ideal para realizar una prueba de evaluación, a fin de llevar a cabo una tarea de recuperación con los alumnos que se hayan revelado insuficientes, antes de iniciar el estudio de la unidad siguiente.

En esta forma, se socorre al alumno de inmediato al aparecer los síntomas de sus primeras deficiencias de aprendizaje, evitando que las deficiencias se acumulen y sofoquen al educando.

III. Pruebas mensuales, pruebas parciales y exámenes finales

1. Pruebas mensuales

Las pruebas mensuales deben ser realizadas preferentemente a mediados del mes, a fin de que haya oportunidad de rehabilitación para los alumnos que fracasen. Estas pruebas deben ser prefijadas de antemano y de modo que no coincidan dos el mismo día.

La materia sujeta a evaluación debe ser desarrollada en el lapso que media entre la última prueba y dos clases antes de la nueva prueba. Los puntos deben ser delimitados con precisión; la última clase antes de la prueba debe ser dedicada a la recapitulación de los puntos esenciales.

Los alumnos deben ser informados acerca de la modalidad de la prueba. Las cuestiones de la misma pueden ser escritas en el encerado o pizarrón o venir mimeografiadas. En este último caso, cada alumno recibe su hoja con las cuestiones.

Una vez dadas las instrucciones generales, el profesor preguntará a la clase si hay alguna duda. Cuando la hay, las pertinentes explicaciones deben ser dadas para todos. Posteriormente, debe exigirse el mayor silencio; sólo en casos excepcionales será permitida la consulta de algún alumno.

Durante la prueba, el profesor podrá recorrer el aula, estimulando a los alumnos de manera discreta y sin estridencia, para que cumplan con el trabajo.

Cuando las pruebas estén corregidas –lo que debe efectuarse dentro del menor lapso posible– el profesor las distribuirá en clase, para que los alumnos tomen conocimiento de sus aciertos y errores.

2. Pruebas parciales y exámenes finales

La prueba parcial debe ser realizada dentro de los moldes de la prueba mensual; únicamente debe ser precedida por lo menos de dos clases de recapitulación referidas a los temas esenciales. Además, la prueba debe ir indicándose a medida que los estudios se vayan desenvolviendo. Nunca está de más repetir que la materia de la prueba debe delimitarse con precisión y con bastante antelación. Debe indicarse, asimismo, la bibliografía más recomendable y accesible.

El alumno debe ser orientado anticipadamente para que se prepare con vistas a las pruebas parciales y exámenes finales, para que no estudie ansiosamente sólo en la víspera. A este respecto, es muy ventajoso que la escuela establezca el horario de las pruebas por lo menos con tres semanas de anticipación. De este modo, el profesor podrá orientar más objetivamente los estudios de sus alumnos y éstos podrán, también, distribuir mejor su tiempo.

Las pruebas mensuales o bimestrales deben versar sobre todos los temas estudiados.

Las sugerencias que siguen tienen por objeto comprobar los puntos débiles de los alumnos y orientarlos para que se recuperen y, al mismo tiempo, reveen constantemente la asignatura estudiada.

1. Las pruebas deben versar sobre todo lo estudiado en el lapso que va desde una prueba a otra, y sobre los puntos fundamentales de los temas anteriormente estudiados.

2. Las pruebas deben constar de muchas cuestiones, repartidas en tres grupos de dificultades: a) cuestiones simples o fáciles, referentes a los elementos más simples y fundamentales de la materia; b) cuestiones intermedias y que requieran mayor capacidad de abstracción y asociación de ideas; c) cuestiones por encima de las dificultades medias y que requieran mayores recursos intelectuales o de habilidades para resolverlas, pero *siempre dentro del área de posibilidades de solución de los alumnos*. Cada grupo de alumnos podría considerar un tercio de las cuestiones.

3. La primera prueba del año debe ser igual para todos los alumnos, pero las siguientes pueden ser diferenciadas, para así atender a la realidad del aprendizaje de cada educando. Las pruebas subsiguientes podrán contener una parte igual para todos, referente a la cantidad de temas estudiados desde la última prueba hasta la presente; otra parte, referida a cuestiones fundamentales de la asignatura y ya examinadas en pruebas anteriores; esta práctica es recomendable, pues obliga a una constante revisión de lo que fue estudiado, apuntalándose así el proceso de fijación y de integración del aprendizaje. Por último, una tercera parte, para cada alumno o un grupo de ellos, referente a las partes no satisfechas convincentemente en la prueba anterior. La repartición de la prueba –toda vez que los porcentajes pueden ser modificados según los intereses y conveniencias de la enseñanza– podría obedecer al siguiente criterio:

- 60% de cuestiones referidas a la asignatura estudiada y todavía no verificada, con lecciones dadas desde la última prueba hasta la actual;
- 20% de cuestiones referentes a los aspectos básicos de la materia anteriormente estudiada;

- 20% de cuestiones que respondan a las partes en que el alumno no hubiese salido bien en la prueba anterior.

4. El alumno debe ser orientado para los estudios de recuperación.

5. Los exámenes finales deben versar sobre toda la asignatura estudiada, materia significativa en la que consten: 1/3 de cuestiones simples; 1/3 de cuestiones intermedias y 1/3 de cuestiones más difíciles.

3. Las preguntas de las pruebas

Una prueba, para ser un instrumento válido de evaluación del aprendizaje –principalmente en lo que atañe a los conocimientos– tiene que ser elaborada de modo que abarque los diversos aspectos que el propio conocimiento puede presentar.

En lo que concierne a este aspecto, deberían aprovecharse los estudios de Bloom relativos a los objetivos de la enseñanza (cuya síntesis hemos presentado en el primer volumen) lo que permitiría la verificación de los diversos sectores del conocimiento, que van desde los más simples (de memorización) a los más complejos (de valoración).

Sobre esa base, las preguntas de una prueba podrán ser distribuidas, con relación a una o más unidades estudiadas, a través de sus aspectos de:

a) *conocimientos* (conocimientos específicos, de las formas y medios de tratar los hechos específicos y los universales y abstracciones específicas);

b) *comprensión* (transferencia, interpretación y extrapolación);

c) *aplicación*;

d) *análisis* (análisis de elementos, de relaciones y de principios de organización);

e) *síntesis* (producción de una comunicación, de un plan o serie de operaciones y derivación de relaciones abstractas);

f) *valoración* (juicios con relación a evidencias internas y con relación a criterios externos).

IV. Evaluación de conocimientos y comportamiento

Todo lo que llevamos dicho hasta ahora se refiere a la evaluación del aprendizaje en el sector de los *conocimientos*. Sería interesante que una vez por mes, o cada dos meses, también fuese apreciado el comportamiento del educando. Nada impediría, creemos, que se estableciese un criterio de notas mensuales o bimestrales que incluyesen también el comportamiento.

Para esta modalidad de la evaluación (conocimiento y comportamiento) sugerimos el siguiente esquema, que puede ser modificado de acuerdo con los informes recogidos en futuras experiencias: la nota final del mes o del bimestre sería dada sobre la base de un 60% referido a verificación de conocimientos, y un 40% considerado como evaluación del comportamiento.

La *nota de comportamiento* podría ser dada en conjunto por todos los

profesores. Así ese 60% sería variable para cada disciplina, y el 40% destinado al comportamiento sería igual para todas las materias. Más adelante incluimos una ficha-tipo para la apreciación del comportamiento; si se considera conveniente pueden suprimirse algunos aspectos o incluir otros. Cada ítem de la ficha puede ser valorado de 0 a 10, hasta un total de 100 puntos. El total de puntos obtenidos por un alumno debe ser dividido por el total de ítems de apreciación; en este caso, por 10.

FICHA DE COMPORTAMIENTO

Nombre del alumno
 Curso División
 Mes Año

Nº	Aspectos del comportamiento	Nota
1	Respeto y consideración hacia sus compañeros .....	.....
2	Cooperación .....	.....
3	Altruismo .....	.....
4	Actitudes morales (veracidad, solidaridad, honorabilidad, etcétera) .....	.....
5	Orden en los trabajos .....	.....
6	Puntualidad .....	.....
7	Sentido de responsabilidad .....	.....
8	Perseverancia .....	.....
9	Control emocional .....	.....
10	Hábitos higiénicos .....	.....

Supongamos que un alumno haya obtenido las siguientes notas durante un mes o un bimestre: nota de conocimientos, 9; nota de comportamiento, 7. ¿Cuál será, realmente, su calificación? El cálculo se efectuará de este modo:

1. 60% de la nota de conocimiento (60% de 9): 5,4
 2. 40% de la nota de comportamiento (40% de 7): 2,8
- Nota final del mes o del bimestre: 8,2

Es preciso señalar que todos los aspectos de esa calificación deben ser demostrados en forma clara y precisa al alumno, antes de aplicar este criterio.

Apreciación de la sociabilidad y del comportamiento general

La *sociabilidad* del educando puede ser apreciada durante el año, anotándole progresos y retrocesos, lo que será de mucha ayuda en la orientación que se le preste.

No solamente la sociabilidad, sino también los demás aspectos del comportamiento, deben ser observados para que el educando pueda ser asistido con mayores posibilidades de éxito en sus deficiencias, y estimulado en sus puntos fuertes.⁴

⁴ Puede consultarse con gran provecho el libro de E.W. Harmer, *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, especialmente el capítulo 9: "La evaluación del estudiante practicante".

A continuación se insertan dos fichas-tipo, ambas de *sentido evolutivo*, con el objeto de ir apreciando los cambios que se operan en los diversos aspectos del comportamiento de los alumnos durante todo el curso. La primera ficha focalizará la *sociabilidad* y la segunda, el *comportamiento en general*.

FICHA DE APRECIACION DE LA SOCIABILIDAD

Nº	Aspectos del comportamiento social	Fechas de las observaciones				
			1ª	2ª	3ª	4ª
1	¿Se impresiona con las necesidades ajenas?					
2	¿Ayuda a los otros, cuando es necesario?					
3	¿Pone lo suyo a disposición de los otros cuando realmente se hace necesario?					
4	¿Acepta sugerencias y auxilios de los otros?					
5	¿Está dispuesto a hacer sugerencias constructivas?					
6	¿Acata la decisión de la mayoría?					
7	¿Trabaja de buen humor con los otros?					
8	¿Acostumbra a animar a los otros?					
9	¿Respeta lo que es de los otros?					
10	¿Agradece los servicios que le prestan?					

La siguiente ficha⁵ procura aprehender los principales aspectos del comportamiento del alumno, apreciándolos de año en año, durante todo el curso.

FICHA DE APRECIACION DEL COMPORTAMIENTO

Nombre

Curso División

Edad Sexo

Fecha de comienzo de la observación

	1er. Año	2º Año	3er. Año	4º Año
1º <i>Capacidad de aprendizaje</i>				
1. Excepcional.				
2. Por encima de la media.				
3. Media.				
4. Regular.				
5. Deficiente.				

⁵ Adaptación de la ficha presentada por Saalfeld, Lawrence J., *Orientação educacional y acompanhamento*. Agir, pág. 274.

2º Aplicación

1. Realiza otros trabajos además de los solicitados.
2. Realiza los trabajos solicitados.
3. Realiza trabajos bajo presión o estímulos constantes.
4. Difícilmente realiza los trabajos solicitados.

3º Interés por los condiscípulos

1. Mucho interés
2. Regular interés
3. Poco interés.
4. Indiferente.
5. Antisocial.
6. Egoísta.

4º Participación

1. Participante activo.
2. Participante regular.
3. Indiferente.
4. Negativista.

5º Responsabilidad

1. Asume responsabilidades.
2. Se sustrae a las responsabilidades.
3. Irresponsable.

6º Maneras

1. Constantemente buenas maneras.
2. En general, buenas maneras.
3. En general, poco delicado.
4. Constantemente poco delicado.

7º Apariencia

1. Bien cuidado.
2. Regularmente cuidado.
3. Descuidado.

8º Estabilidad emotiva

1. Bien equilibrado.
2. En general, equilibrado.
3. En general, inestable.
4. Fácilmente excitable.
5. Insensible.

9º Agresividad

1. Muy agresivo.
2. Moderadamente agresivo.
3. No agresivo.
4. Pasivo.

10º Disciplina

1. Procura seguir las normas.
2. No presta mucha atención a las normas.
3. No atiende a las normas.
4. Inquieto.
5. Turbulento.

11° *Iniciativa*

1. Mucha iniciativa.
2. Regular iniciativa.
3. Sin iniciativa.

12° *Espíritu de inventiva*

1. Sugiere nuevas formas.
2. Acepta nuevas formas.
3. Rutinario.

13° *Capacidad de concentración*

1. Muy atento.
2. Regularmente atento.
3. Constantemente desatento.
4. Disperso.

14° *Organización*

1. Bien organizado.
2. Medianamente organizado.
3. Desorganizado.

15° *Cooperación*

1. Muy cooperativo.
2. Medianamente cooperativo.
3. Poco cooperativo.
4. Nada cooperativo.

16° *Memoria*

1. Predominantemente lógica.
2. Predominantemente mecánica.
3. Predominantemente afectiva.
4. Fuerte.
5. Media.
6. Débil.

17° *Habilidad manual*

1. Excepcional
2. Buena.
3. Regular.
4. Mala.

18° *Sensibilidad artística*

1. Excepcional.
2. Buena.
3. Regular.
4. Deficiente.

19° *Sentido económico*

1. Excesivo.
2. Bueno.
3. Flojo.
4. Derrochador.

20° *Vocabulario*

1. Excepcional.

2. Bueno.
3. Regular.
4. Deficiente.

21° *Persistencia*

1. Persistente.
2. Regularmente persistente.
3. Sin persistencia.

22° *Humor*

1. Bien humorado.
2. Regularmente humorado.
3. Malhumorado.

23° *Optimismo*

1. Optimista.
2. Más o menos optimista.
3. Pesimista.

24° *Inteligencia*

1. Por encima de la media.
2. Media.
3. Por debajo de la media.

25° *Sexualidad*

1. Interés exagerado por el sexo opuesto.
2. Interés normal por el sexo opuesto.
3. Indiferencia por el sexo opuesto.
4. Síntomas de anormalidad.

V. Aspectos estadísticos de la evaluación del aprendizaje

Veamos algunos aspectos estadísticos de la evaluación del aprendizaje; primero, con relación a las pruebas en su conjunto, esto es, con los datos recogidos después de su aplicación a todos los alumnos; segundo, con relación a la evaluación de las pruebas y sus partes. Las nociones que aquí se examinan son elementales y se destinan, únicamente, a dar una visión acerca de cómo podría ensayar el profesor un mayor ajuste en su acción didáctica y en la preparación de las cuestiones de verificación del aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en pruebas anteriores.

1. Consideraciones sobre las pruebas en su conjunto

Después de corregir las pruebas de evaluación, el profesor puede preparar, con los resultados, una *distribución por frecuencia*.

Supongámonos cinco resultados posibles, que podrían ser perfectamente localizados en una clase de 40 alumnos, y qué interpretación dar a los mismos.

1er. CASO:

Notas de los alumnos

0 a 2

2 a 4

4 a 6

6 a 8

8 a 10

Número de alumnos

2

8

20

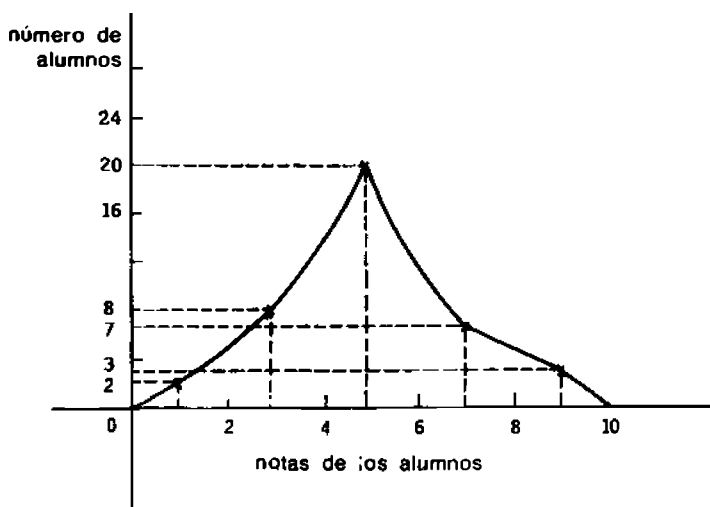
7

3

TOTAL DE ALUMNOS

40

Tracemos, con estos datos, un polígono de frecuencias:



Cuando obtenemos una curva como ésta, que no se desvía ni para un lado ni para otro, esto es, bien proporcionada, tenemos la llamada *curva de Gauss* con la cual el profesor podría darse por satisfecho ya que se ha demostrado que la prueba es adecuada a la clase; en efecto, un 50% de los alumnos tuvieron notas alrededor de la *media*, 25% por debajo, y 25% por encima. En una prueba bien construida, estos resultados son normales, siempre que no se trate de una clase homogeneizada. Tratándose de una clase homogénea, lo deseable sería que la media estuviese por encima de 5 y que la curva se concentrase a la derecha.

2º CASO:

Notas de los alumnos

0 a 2

2 a 4

4 a 6

6 a 8

8 a 10

Número de alumnos

1

2

6

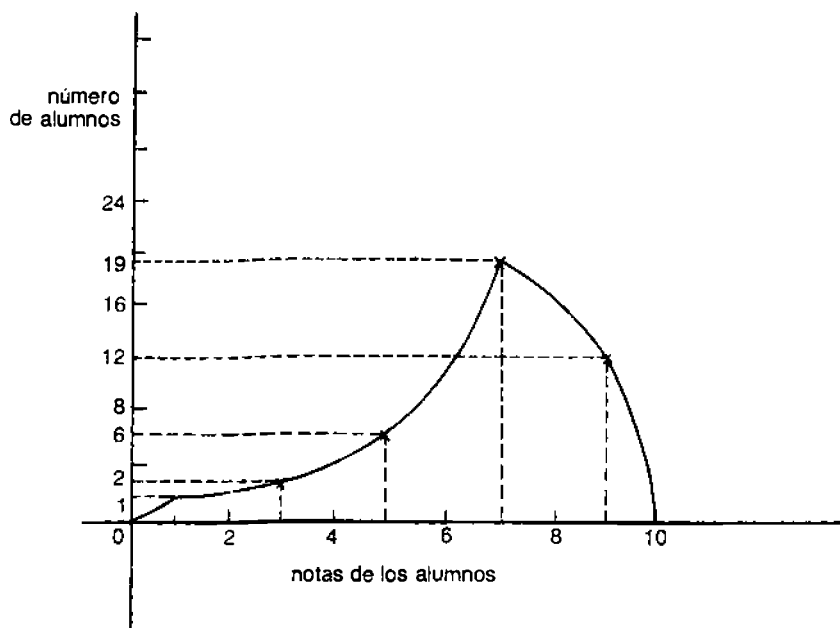
19

12

TOTAL DE ALUMNOS

— 40 —

Tracemos, ahora, un polígono de frecuencias:



Tenemos aquí una curva *desviada hacia la derecha*, mostrando que la mayor frecuencia está por encima de 5 y entre 6 y 10, esto es, que la mayoría de los alumnos obtuvo notas altas.

La interpretación pedagógica de esta curva puede ser la siguiente: o las cuestiones de la prueba fueron *muy fáciles* o la clase es bastante homogénea o bien los asuntos incluidos en la prueba fueron muy bien dados por el profesor y bien asimilados por los alumnos.

Así, en el caso de una curva de este tipo, es bueno que el profesor se cerciore acerca de esos puntos. En todo caso, si el grupo de alumnos fuese homogéneo y bastante estudioso, el profesor podrá exigir un poco más.

3er. CASC

Notas de los alumnos

0 a 2

2 a 4

4 a 6

6 a 8

8 a 10

Número de alumnos

12

15

10

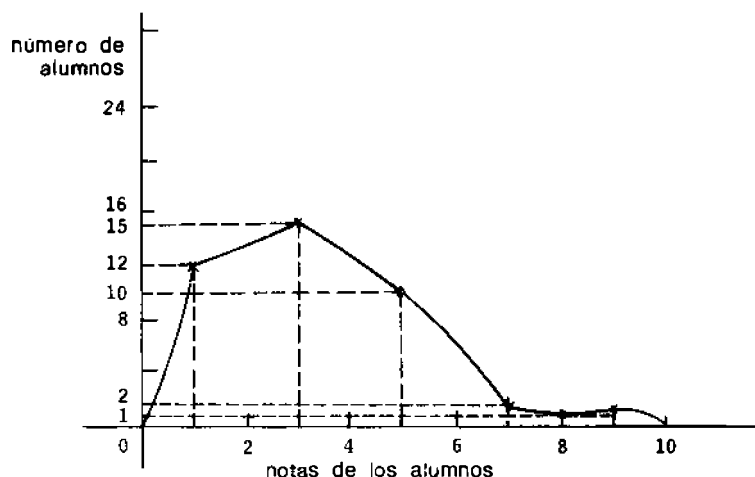
2

1

TOTAL DE ALUMNOS

40

Veamos el polígono de frecuencias correspondiente:



Tenemos, ahora, una *curva desviada hacia la izquierda*, mostrando que la mayoría de la clase obtuvo notas por debajo de 5; esto es, que *fracasaron*.

Estos resultados pueden ser fruto de una prueba *muy difícil*, constituida por cuestiones que estaban por encima de la capacidad media de la clase, o bien indica que el grupo de alumnos es *flojísimo*, o, además, que la enseñanza está siendo mal orientada, esto es, que el profesor dirige mal el aprendizaje de sus alumnos.

Son necesarias, en este caso, ciertas previsiones que servirán tanto para un mejor ajuste de las cuestiones destinadas a las pruebas como para estimular a los alumnos a que produzcan más o bien para que el profesor proceda a revisar sus métodos de enseñanza y de conducción de la clase.

4º CASO:

Notas de los alumnos

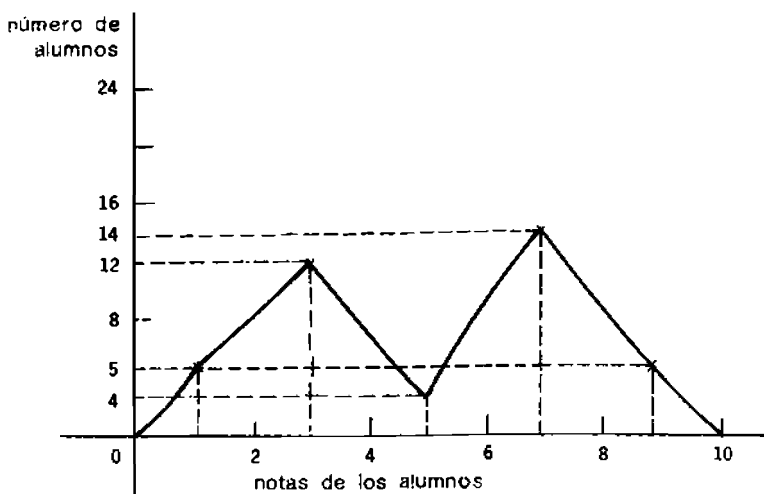
0 a 2
2 a 4
4 a 6
6 a 8
8 a 10

Número de alumnos

5
12
4
14
5
40

TOTAL DE ALUMNOS

Tracemos, nuevamente, un polígono de frecuencias:



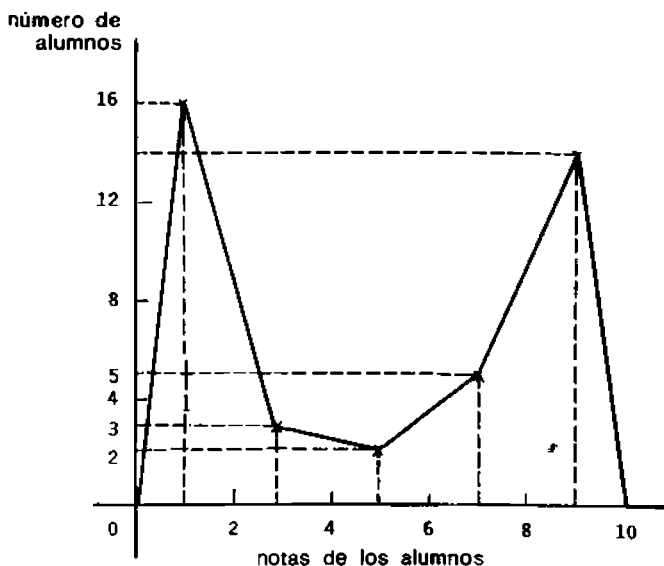
Tenemos, en este caso, una *curva bimodal*; esto es, una curva que ofrece dos zonas bien delimitadas de concentración de notas. Esta ocurrencia muestra que la clase es heterogénea y presenta dos grupos de alumnos diferentes en cuanto a sus capacidades de aprendizaje o de adaptación al trabajo del profesor, localizándose, uno, entre las notas de 0 a 4, y el otro, entre las notas de 6 a 10.

Aquí es preciso que el profesor procure atenuar la diferencia de rendimiento, atendiendo al mayor número posible de alumnos. Este grupo *fuerte*, si bien debe ser atendido como se atiende al grupo *débil*, debeseerlo mediante trabajos suplementarios, según la capacidad de realización de cada uno. En esta *dificil emergencia* las tareas *diferenciadas y mixtas* pueden ser un valioso auxiliar para el profesor.

5º Caso:

Notas de los alumnos	Número de alumnos
0 a 2	16
2 a 4	3
4 a 6	2
6 a 8	5
8 a 10	14
TOTAL DE ALUMNOS	40

Tracemos, otra vez, un polígono de frecuencias:



Tenemos aquí una nueva *curva bimodal*, pero mucho más acentuada que la anterior, siendo la separación de los dos grupos de alumnos mucho más definida. Un grupo de alumnos está localizado entre las notas 0 y 4, y otro, entre 6 y 10; las notas inferiores (0 a 2) y las superiores (8 a 10) mantienen la mayor frecuencia. Como es fácil percibir, la capacidad de ambos grupos mantiene una buena distancia entre uno y otro. Las clases en esas situaciones presentan dificultades casi insuperables para la eficiente dirección del aprendizaje y la consecuente disciplina.

Es aconsejable, sin embargo, que el profesor verifique si no se dedicó por demás al grupo *fuerte*, brillante, capaz de satisfacer su empeño docente, y si no abandonó al grupo *débil* a su propia suerte.

Lo ideal sería que esa clase fuese dividida en dos, de manera que cada una pudiese recibir tratamiento adecuado. En la imposibilidad de que eso ocurra, es recomendable que el profesor oriente su trabajo escolar en el sentido de *atender forzando la marcha* a los alumnos flojos, orientando, al mismo tiempo, con estímulos oportunos, tareas y ejercicios apropiados (tareas mixtas y diferenciadas) a los alumnos más capaces.

2. Consideraciones sobre una prueba y sus partes

Consideremos, ahora, las partes o ítems que constituyen una prueba de evaluación del aprendizaje, conforme sean o no resueltos, y con qué frecuencia.

De acuerdo con el índice de aciertos alcanzado por los alumnos, las pruebas pueden clasificarse en:

1. *Cuestiones endebles*. Las que son resueltas por todos los alumnos o por encima del 75% de ellos.

2. *Cuestiones medias*. Las que son resueltas por el 75% de los alumnos.

3. *Cuestiones difíciles*. Las que son resueltas solamente por el 25% o menos del alumnado.

4. *Cuestiones demasiado difíciles o nulas*. Las que no son resueltas por ninguno de los alumnos, revelándose, de ese modo, su *desajuste* con relación al nivel del grupo. Cuando esto ocurre en una clase, el profesor no debe decir: "Pero yo expliqué eso... Son ustedes los que no prestaron atención." Lo más conveniente es que el profesor averigüe las circunstancias y de qué modo fue estudiado dicho asunto, para que el hecho no se repita.

Veamos, a través de dos situaciones diferentes, lo que sugieren esas *cuestiones demasiado difíciles o nulas* de una prueba, teniendo en cuenta la nota o calificación del alumno.

1ª *situación*. Es la que deriva de las pruebas mensuales; pruebas éstas que responden a los modelos anteriormente presentados.

Supongamos que de las 15 cuestiones propuestas a la clase, 4 no sean resueltas por ningún alumno y que la mayor nota haya sido 8. Sería interesante, entonces, realizar un *reajuste* de notas, teniendo en cuenta las precitadas cuatro cuestiones que están *por encima* de la capacidad de la clase.

Veamos cómo se podría proceder.

El alumno que obtuvo un 8 pasaría a tener una nota de 10, y las notas de los demás serían *reajustadas* mediante una regla de tres simple. Ejemplo: ¿Qué nota deberá tener un alumno que obtuvo un 6 en las pruebas?

8 (en la prueba) = nota 10

6 (en la prueba) = X

$$X = \frac{6 \times 10}{8} = 7,5$$

X es igual a 7,5, que es la nota que correspondería al alumno.

2ª *situación*. Es aquella en la cual el profesor organiza determinado número de cuestiones para realizar una verificación del aprendizaje.

Supongamos que hayan sido dadas 40 cuestiones para una prueba de verificación y que los resultados hayan sido:

Nº de cuestiones acertadas	Número de alumnos
35	10
30	15
28	9
25	6
TOTAL DE ALUMNOS	40

Esto muestra que 5 cuestiones no fueron resueltas por ningún alumno. Cabría, pues, proceder de la siguiente manera. Los 10 alumnos que acertaron las 35 cuestiones tendrían una nota de 10, y los otros, notas proporcionales a la relación 35 - 10.

35 cuestiones acertadas = nota 10

30 cuestiones acertadas = nota X

$$X = \frac{30 \times 10}{35}$$

$$X = 8,5.$$

Luego, los alumnos que acertaron solamente 30 cuestiones, recibirán la nota 8,5. Y así sucesivamente.

Para la evaluación de una prueba objetiva, cuando ha sido elaborada mediante cuestiones en forma de alternativas -y con tal que éstas sean distribuidas en igual número para todas las cuestiones-, se puede aplicar la fórmula de acierto casual, que es la siguiente:

$$X = C - \frac{E}{N - 1}, \text{ en la que:}$$

X cantidad de cuestiones válidas alcanzada, que deberá ser multiplicada, al final, por el valor atribuido a cada cuestión;

C cuestiones acertadas;

E cuestiones erradas;

N número de alternativas en cada cuestión.

El número de omisiones, o mejor dicho, de cuestiones no resueltas, no es tenido en consideración. Vamos a dar algunos ejemplos de cuestiones formuladas tomando como base tres alternativas:

1ª Los Alpes se encuentran:

1ª En Europa;

2ª En África;

3ª En América Central.

2ª Indicar cuál es la fracción mixta:

1ª $\frac{5}{8}$;

2ª $2\frac{1}{2}$;

3ª $\frac{8}{5}$;

3ª El conquistador de la Galia fue:

1ª Marco Antonio;

2ª Octavio;

3ª César.

Supongamos que una prueba consista en 100 cuestiones con 3 alternativas cada una y que cada cuestión vale 0,1 y que, asimismo, el alumno haya acertado 70 cuestiones y errado 10.

$$X = ?$$

$$C = 70$$

$$E = 10$$

$$N = 3$$

$$X = C - \frac{E}{N - 1}$$

$$X = 70 - \frac{10}{3 - 1}$$

$$X = 70 - \frac{10}{2}$$

$$X = 70 - 5$$

$$X = 65$$

Ahora, multiplicando 65 por 0,1, que es el valor de cada cuestión, tenemos la nota deseada.

$$65 \times 0,1 = 6,5$$

Luego, la nota es 6,5. $X = ?$

Veamos otro ejemplo. Sea una prueba de 20 cuestiones, con 5 alternativas, siendo el valor de cada cuestión 0,5. El alumno ha acertado 15 cuestiones y ha errado en 3.

$$X = ?$$

$$C = 15$$

$$E = 3$$

$$N = 5$$

$$X = C - \frac{E}{N - 1}$$

$$X = 15 - \frac{3}{5 - 1}$$

$$X = 15 - \frac{3}{4}$$

$$X = 15 - 0,75$$

$$X = 14,25$$

Multiplicando 14,25 por 0,5, que es el valor de cada cuestión objetiva, obtenemos la nota requerida, que es:

$$14,25 \times 0,5 = 7,125$$

3. Preguntas ponderadas

Las preguntas o ítems de una prueba pueden someterse a *ponderación*, en cuyo caso la manera de proceder es la siguiente:

1° Se averigua el porcentaje de alumnos que acertaron en las diversas preguntas y, con base en ese porcentaje, se establecen los pesos. Cuanto menor sea el número de sujetos que acierten, más difícil y digna de consideración es la cuestión y, por tanto, será mayor la ponderación que se le asignará.

Supóngase una clase con 30 alumnos de los cuales 9 aciertan la 1ª cuestión; 18 la 2ª y así sucesivamente.

$$\frac{30 - 9}{100 - X} = \frac{100 \times 9}{30} = 30\%$$

El 30% de los alumnos acertaron la 1ª pregunta.

$$\frac{30 - 18}{100 - X} = \frac{100 \times 18}{30} = 60\%$$

El 60% de los alumnos acertó la 2ª pregunta.

2° Las cuestiones, de acuerdo con el porcentaje de aciertos, pueden recibir la siguiente ponderación:

- a) de 1 a 24% de acierto (cuestiones difíciles), peso 3;
- b) de 25 a 74% de acierto (cuestiones medias), peso 2;
- c) de 75 a 100% de acierto (cuestiones fáciles), peso 1.

3° Las cuestiones que no fueran acertadas por nadie, son consideradas por encima del nivel del grupo de alumnos y no serán tenidas en cuenta.

4° En el caso de que se lleve a cabo una prueba, se procede, previamente, al cálculo de porcentaje de aciertos de todas las cuestiones. Supóngase que los resultados de una prueba de 20 cuestiones sean los siguientes:

- 3 cuestiones (acierto del 1 al 24%), peso 3;
- 8 cuestiones (acierto del 25 al 74%), peso 2;
- 9 cuestiones (acierto del 75 al 100%), peso 1;

5° Los puntos máximos de la prueba son 34, porque:

$$\begin{array}{r} 3 \times 3 = 9 \\ 8 \times 2 = 16 \\ 9 \times 1 = 9 \\ \hline \text{TOTAL} = 34 \end{array}$$

6° Veamos ahora cómo se calcula la nota de un alumno que haya obtenido los siguientes resultados:

- 1 cuestión de peso 3;
- 6 cuestiones de peso 2;
- 5 cuestiones de peso 1;
- 8 cuestiones erradas o no respondidas.

a) Los puntos obtenidos por ese alumno son los siguientes:

$$\begin{array}{r} 1 \times 3 = 3 \\ 6 \times 2 = 12 \\ 5 \times 1 = 5 \\ \hline \text{TOTAL} = 20 \end{array}$$

b) Siendo las notas escalonadas de 0 a 10, y sabiéndose que el alumno logró 20 puntos y que lo máximo de la prueba son 34 puntos, la nota es calculada de la siguiente manera:

$$34 - 20 = \frac{10 \times 20}{34} = 5,88$$

$$10 - X = 34$$

Así, la nota será 5,88.

4. Análisis de una prueba

Una prueba objetiva puede ser analizada en sus ítems, en lo tocante a la validez y a la dificultad de los mismos, así como en lo que concierne a las dificultades de un alumno en el estudio de determinada asignatura.

El análisis puede ser efectuado a través de un cuadro de fácil construcción, de doble entrada, en cuya entrada vertical son colocados los nombres de los educandos y en la horizontal las cuestiones inherentes, por orden de presentación en la prueba. Hecho el cuadro, deberá llenárselo señalando –alumno por alumno– las preguntas incorrectamente respondidas. Es evidente que las cuestiones correctas no se señalarán.

Dicho análisis puede ser hecho con relación a la prueba y también con relación al educando.

1. *Análisis referido a la prueba.* Se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) Las cuestiones o preguntas acertadas por todos los educandos son consideradas flojas, débiles.
- b) Las cuestiones erradas por todos los alumnos son consideradas nulas.
- c) Las cuestiones erradas por el 75% de los educandos son consideradas sólidas, fuertes.
- d) Las cuestiones erradas por un 25% de los alumnos son consideradas intermedias.
- e) Las cuestiones erradas por menos de un 25% de los educandos son consideradas débiles.

2. *Análisis referido al alumno.* La prueba puede ser también examinada con relación al trabajo individual de los alumnos. Las preguntas que el educando haya errado revelarán cuáles son sus puntos débiles en el estudio presente, preparación previa, aptitud para el estudio de la asignatura o, asimismo, en su capacidad positiva o negativa para el estudio de la misma. Así antes de hacer observaciones más cuidadosas, el cuadro puede dar una visión del desempeño de cada alumno en una prueba e, igualmente, del ajuste o desajuste de la misma respecto del grupo de alumnos a quienes fue aplicada.

La ficha podría ser la siguiente:

FICHA DE ANÁLISIS DE UNA PRUEBA

Asignatura.....
 Curso.....
 Año.....
 División.....
 Fecha de la prueba.....

[illegible]

Resulta fácil percibir que, llenada la ficha, el profesor tendrá una visión inmediata de la prueba y de sus partes, así como una visión de los resultados obtenidos por cada alumno y cuáles fueron sus deficiencias.

5. Índices de facilidad y de discriminación

En una prueba objetiva se puede evaluar cualquier pregunta (ítem) en lo que atañe a su índice de facilidad e índice de discriminación.

a) *Índice de facilidad.* El índice de facilidad de cada pregunta (ítem) de una prueba se representa por la relación existente entre el número de respuestas exactas y el número de personas que ejecutan la prueba, multiplicado por 100, lo que va a permitir expresar el resultado en términos de porcentaje. A través de ese índice se sabrá si la pregunta fue fácil, regular o difícil.

La fórmula para calcular el índice de facilidad es la siguiente:

$$IF = \frac{E}{N} \times 100$$

IF = índice de facilidad;

E = número de respuestas *exactas* a esa pregunta;

N = número de personas sometidas a la prueba.

Suponiendo que una pregunta sometida a 30 alumnos haya sido respondida en forma exacta por 20 de ellos, se obtendrá para la referida pregunta el siguiente índice de facilidad:

$$IF = \frac{E}{N} \times 100$$

$$IF = \frac{20}{30} \times 100$$

$$IF = 66,6 \%$$

b) *Índice de discriminación.* El índice de discriminación indicará si la pregunta estuvo bien o mal formulada. El presente índice trabaja con el grupo de alumnos que obtengan el 27% de los resultados más altos y con el 27% que obtengan los resultados más bajos.

Si una pregunta que se supone floja (fácil) fuese incorrectamente resuelta por la mayoría de los alumnos que se sitúan entre los 27 % más capacitados, y si una pregunta supuestamente difícil fuera resuelta por la mayoría que se sitúa en los 27 % más flojos, es evidente que esas dos preguntas fueron mal formuladas o son incoherentes.

La fórmula para calcular el índice de discriminación es la siguiente:

$$ID = \frac{PAS - PAI}{2\sqrt{P \cdot q}}$$

ID = índice de discriminación;

PAS = porcentaje de aciertos a una pregunta en el grupo superior;

PAI = porcentaje de aciertos a la misma pregunta en el grupo inferior;

P = media aritmética de esos dos porcentajes;

q = 100 menos esa misma media aritmética, luego, q = 100 - P.

Cuando el ID fuese positivo, el número de aciertos es mayor en el grupo superior y, en este caso, la pregunta puede aceptarse como bien formulada.

Cuando el índice fuese negativo, el número de aciertos a la pregunta es mayor en el grupo inferior. En ese caso la cuestión se juzga que fue mal formulada.

Cuando el índice fuese igual a cero, es señal de que la pregunta es floja.

Suponiendo que una pregunta de una prueba objetiva haya sido resuelta por el 70 % de los alumnos que están situados entre el 27% de los de notas más altas, y por el 20% de los situados entre el 27% de los de notas más bajas, el índice de discriminación de esa pregunta se calcula del siguiente modo:

$$ID = \frac{PAS - PAI}{2\sqrt{P \cdot q}}$$

$$PAS = 70$$

$$PAI = 20$$

$$P = 70 + 20 = 90 \div 2 = 45$$

$$q = 100 - 45 = 55$$

$$ID = \frac{70 - 20}{2 \sqrt{45 \cdot 55}}$$

$$ID = \frac{50}{2 \sqrt{2475}}$$

$$ID = \frac{50}{98}$$

$$ID = 0,5$$

VI. Sistemas de notas

Es un problema discutido y que está lejos de encontrar una solución aceptable por la mayoría de los educadores. Pueden ser indicados por lo menos cuatro sistemas de notas que son: el *empírico* o *absoluto*, el *del grupo* o *de la norma*, el *de la apreciación* y el *de concepto*.

1. SISTEMA DE NOTAS EMPÍRICO O ABSOLUTO. Este sistema parece ser el más divulgado en nuestras escuelas; en él el profesor elabora una prueba de verificación o encomienda una tarea según su criterio y si las mismas son ejecutadas íntegramente y perfectamente, les atribuye una nota máxima que podrá ser de 10, 12 ó 100. Así lo que es tenido en cuenta es el trabajo indicado por el profesor y, si es ejecutado convenientemente, recibirá la nota máxima sin tenerse en cuenta otras circunstancias de la vida escolar y de los educandos. Este tipo de verificación puede adoptar la forma de cuestiones objetivas, constituyéndose así en pruebas integradas por una serie de cuestiones a las que el profesor atribuye un valor único para todas ellas, o bien valores diferentes para cada grupo de cuestiones. La suma de todas, si son adecuadamente ponderadas, debe alcanzar las notas de 10, 12 ó 100, según el criterio adoptado.

2. SISTEMAS DE NOTAS DEL GRUPO O DE LA NORMA. Esta modalidad puede ser aplicada de dos maneras:

1° El mejor trabajo, o el que tuviese un mayor número de puntos o de aciertos, obtendrá la nota 100, *percentilándose* las pruebas que alcancen un número inferior de aciertos, tomando como base la mejor prueba, por medio de una simple regla de tres.

Ejemplo: si la prueba A, con 20 aciertos (máximo alcanzando entre todas las pruebas), vale 100, la prueba B, con 15 aciertos, ¿cuánto valdrá?

$$20 \text{ aciertos} = 100$$

$$15 \text{ aciertos} = X$$

$$X = \frac{100 \times 15}{20}$$

$$X = 75 \text{ (la prueba B recibirá la nota 75).}$$

2° Se elabora una distribución por frecuencia con los puntos obtenidos por los alumnos.

Se calcula la media y el desvío-patrón de la misma. Los alumnos que se coloquen dentro de la media más y menos un desvío-patrón, serán considerados *suficientes*, y los que se sitúen por debajo, *insuficientes*.

Los alumnos *suficientes*, a su vez, pueden ser divididos en *suficientes medios*, comprendidos entre la media y menos el desvío-patrón, y *suficientes superiores*, los que se situasen por encima de la media más un desvío-patrón.

Esta segunda modalidad asume el aspecto de *concepto* y será vista más adelante.

3. SISTEMA DE APRECIACIÓN. Este sistema elimina, prácticamente, las notas, ya que los trabajos de los alumnos son apreciados por el profesor de una manera analítica, mirando a la recuperación en las partes o en el todo, si se los considera poco satisfactorios. Así, la aprobación o reprobación de los alumnos depende de los informes apreciativos acerca del comportamiento de los mismos, hechos en forma detallada y abarcando, en la medida de lo posible, sus aspectos intelectual, social, moral y emocional.

4. SISTEMA DE CONCEPTO. Una forma de atribuir *conceptos* (insuficiente, suficiente medio y suficiente superior) ya fue vista cuando tratamos el sistema de notas del grupo o de la norma. El sistema de *concepto* propone la utilización de letras en lugar de números. Los conjuntos de letras más usados son los siguientes:

1. A y R (aprobado y reprobado);
2. S e I (suficiente e insuficiente);
3. E, B, R y M (excelente, bueno, regular y malo);
4. A, B, C, D y E (excelente, muy bueno, bueno, regular y malo).

Muchos otros conjuntos pueden ser presentados.

El sistema de concepto, por otra parte, puede funcionar basándose en la apreciación de un trabajo, de un conjunto y de todos los trabajos escolares correspondientes a un año lectivo, o bien transformando en concepto del profesor las notas asignadas oportunamente. En cuanto a esta última modalidad, un criterio interesante es el indicado por Ellis, que consiste en considerar una serie o distribución de frecuencias de notas o de puntajes en cinco segmentos iguales, correspondiendo a cada uno un desvío-patrón o desvío standard (DP), así arreglados:

A = notas o puntos situados por encima de la media más 1,5 DP ($M + 1,5 DP$);

B = notas o puntos situados entre la media más 0,5 DP y media más 1,5 DP ($M + 0,5 DP$ y $M + 1,5 DP$);

C = notas o puntos situados entre la media menos 0,5 DP y media más 0,5 DP ($M - 0,5 DP$ y $M + 0,5 DP$);

D = notas o puntos situados entre la media menos 0,5 DP y media menos 1,5 DP ($M - 0,5 DP$ y $M - 1,5 DP$);

E = notas o puntos situados debajo de la media menos 1,5 DP ($M - 1,5 DP$).

Este procedimiento para juzgar al alumno mediante el concepto puede ser aplicado en *sentido absoluto* y en *sentido relativo*.

1. *Sentido absoluto*. Si se aplica este procedimiento en sentido absoluto, hay que tomar como base una distribución por frecuencia normal, y si las notas fuesen consideradas de 0 a 10, se tendrá el siguiente escalonamiento de conceptos:

Conceptos	Notas	Apreciación
A	8 a 10	excelente
B	6 a 8	muy bueno
C	4 a 6	bueno
D	2 a 4	regular
E	0 a 2	malo

2. *Sentido relativo.* Si se aplica el procedimiento en sentido relativo, la atribución de los conceptos sólo podrá efectuarse después de ordenar los resultados de la evaluación de acuerdo con la distribución por frecuencia, calcular la media y los desvíos-patrones, y aplicar las indicaciones sobre la relación de esos dos valores estadísticos.

He aquí las dos situaciones a la luz de la ejemplificación.

En el caso de aplicar este criterio en *sentido absoluto*, hecha una verificación del aprendizaje y en función de la nota o del puntaje obtenidos, computados de 0 a 10, resultará directamente el concepto. Así, si un alumno ha obtenido la nota 8 o si ha alcanzado 8 puntos, el concepto será A; para otro alumno que haya obtenido 2,5, el concepto será D, y así sucesivamente.

En el caso de aplicar dicho criterio en *sentido relativo*, son necesarias algunas operaciones para poder llegar a la atribución de conceptos, como explicaremos de inmediato.

Supóngase que los puntos alcanzados por una clase sean los siguientes:

1, 2, 5, 1,5, 2, 6, 9, 8, 6, 7, 1,8, 1, 1,6, 2,5, 1,6, 2,6, 2, 5, 5, 7,5, 6, 4, 4,5, 4,4, 3, 2, 3,5, 3,8, 2, 7, 5,8, 5, 4, 4, 3,5, 5,5, 6, 5 y 4.

Se arma, con esos datos, una distribución por frecuencia:

Notas	Número de alumnos
0 a 1	6
2 a 3	11
4 a 5	14
6 a 7	7
8 a 10	2
Total	40

Se calcula la media (M) y el desvío-patrón (σ)

X	F	Pm	$X^e - Pm = D$	D c = d	df	d ²	d ² f
0 a 1	6	0,5 = X^o	0	0	6	0	0
2 a 3	11	2,5	2	1	11	1	11
4 a 5	14	4,5	4	2	28	4	56
6 a 7	7	6,5	6	3	21	9	63
8 a 10	2	8,5	8	4	8	16	32
	40 = N				74 = Σdf		162 = Σd^2f

$$M = X^{\circ} - \frac{df}{N} \times c. \quad \sigma = \pm c \sqrt{\frac{\sum d^2 f}{N} - \left(\frac{\sum df}{N}\right)^2}$$

$$M = 0,5 + \frac{74}{40} \times 2 \quad \sigma = \pm 2 \sqrt{\frac{162}{40} - \left(\frac{74}{40}\right)^2}$$

$$M = 0,5 + 3,7 \quad \sigma = \pm 2 \sqrt{4 - 3,4225}$$

$$\boxed{M = 4,2} \quad \sigma = \pm 2 \sqrt{0,5775}$$

$$\sigma = \pm 2 \times 0,75$$

$$\boxed{\sigma = \pm 1,5}$$

Calculada la media y el desvío-patrón, se puede establecer la tabla de conceptos, que será la siguiente:

Conceptos

A = (M + 1,5 DP; 4,2 + 2,25 = 6,45) puntos por encima de 6,45;

B = (M + 0,5 DP y M + 1,5 DP; 4,2 + 0,75 = 4,95;
4,2 + 2,25 = 6,45) puntos entre 4,95 y 6,45;

C = (M - 0,5 DP y M - 0,5 DP; 4,2 - 0,75 = 3,45;
4,2 - 0,75 = 4,95) puntos entre 3,45 y 4,95;

D = (M - 0,5 DP y M - 1,5 DP; 4,2 - 0,75 = 3,45;
4,2 - 2,25 = 1,95) puntos entre 1,95 y 3,45;

E = (M - 1,5 DP; 4,2 - 2,25 = 1,95) puntos por debajo de 1,95.

El sistema de concepto, principalmente el que se basa en la apreciación del profesor, exige un constante y depurado proceso de seguimiento del alumno a fin de que el docente llegue a conocerlo realmente en lo que atañe a su dedicación a los estudios, sus posibilidades y limitaciones personales, y sus características de personalidad. Sin este adecuado seguimiento, el proceso de conceptualizar por apreciación se torna difícil y peligroso, difícil -sobre todo- en cuanto a que lo acepte el alumno. Este proceso exige, también, un trabajo en grupo de los profesores en lo que concierne a informes y ayudas mutuas que se intercambiarán durante todo el año lectivo.

5. **SISTEMA MIXTO.** Este sistema consiste en dividir, de común acuerdo con los alumnos, la tarea y la responsabilidad de asignarles notas y conceptos. Se trata de un excelente procedimiento para desarrollar el sentido de responsabilidad en los alumnos, ya que colaboran en la tarea de otorgar notas o emitir conceptos para sí y para sus compañeros.

Para su mejor funcionamiento, este sistema exige que la clase trabaje en grupos, lo que requiere constantes razones frente a los condiscípulos. Cuatro son las modalidades que ofrece la aplicación de este sistema, a saber: de la *media*, de la *repartición parcial*, de la *totalidad* y de la *repartición total*.

1. *Modalidad de la media.* Después de un trabajo al que se deba atribuir una nota, se solicita del propio grupo que atribuya notas a sus miembros. El profesor, a su vez, atribuye una nota por el trabajo efectuado. La nota de cada componente del grupo será la *media* entre la nota que el grupo asigna a cada miembro y la nota que el profesor atribuye al grupo.

Ejemplificando, supóngase que un grupo de tres alumnos asigne notas de 8 a "A", de 6 a "B" y de 10 a "C". El profesor, a su vez, asigna una nota 6 al trabajo grupal, de donde resultarán las siguientes notas para los componentes del grupo: nota 7 (8 + 6 ÷ 2 = 7) a "A"; nota 6 (6 + 6 ÷ 2 = 6) a "B"; y nota 8 (10 + 6 ÷ 2 = 8) a "C".

2. *Modalidad de repartición.* Esta modalidad consiste en que el docente asigne un determinado número de puntos al trabajo del grupo, destinando parte de ese puntaje para que el propio grupo reparta entre sus miembros. La nota de cada alumno resultará de la suma de la parte fija atribuida por el profesor a cada miembro del grupo, con la parte asignada por el propio grupo. Ejemplificando: el profesor atribuye a un grupo de tres alumnos, por trabajo realizado, 21 puntos. El profesor se reserva 9 puntos, 3 para cada miembro del grupo, y ofrece 12 puntos para que el grupo los reparta entre sí. Suponiendo que la distribución intergrupala haya sido de 6 puntos para "A", 4 puntos para "B" y 2 puntos para "C", las notas resultantes serán las siguientes:

$$\text{"A"} \quad 3 + 6 = 9$$

$$\text{"B"} \quad 3 + 4 = 7$$

$$\text{"C"} \quad 3 + 2 = 5$$

$$\text{Total} = 21$$

3. *Modalidad de la totalidad.* Esta modalidad atribuye al grupo la decisión de autocalificarse totalmente, asignando una nota al trabajo que haya ejecutado y atribuyendo notas a cada uno de sus miembros, con la salvedad de que la nota de cada uno será siempre la media de las notas atribuidas por los compañeros. Una vez dadas las notas, el grupo tendrá que justificarlas frente al profesor, oralmente o por escrito. Si las justificaciones fuesen consideradas insuficientes, el profesor pedirá otra adjudicación de notas.

4. *Repartición total.* Esta modalidad consiste en que la clase o el profesor asigne una nota al trabajo del grupo, nota que multiplicada por el número de componentes da por resultado un total de puntos que serán distribuidos entre el grupo por sus propios miembros. De esa repartición resultará la nota de cada uno.

Esta modalidad se desarrolla de la siguiente manera:

1º El grupo desempeña la tarea.

2º La clase o el profesor asigna una nota al trabajo, que es multiplicada por el número de los componentes del grupo. Supóngase que la nota sea 6 y el número de componentes 3, lo que da un total de 18 puntos.

3º Estos puntos son distribuidos por el grupo entre sus componentes, de acuerdo con un criterio previamente establecido. Así, la distribución podría ser: "A", nota 8; "B", nota 6; "C", nota 4.

VII. Evaluación con relación a los objetivos

Otra forma que se revela eficiente en cuanto a la evaluación del aprendizaje es la *evaluación con relación a los objetivos*.

1º La evaluación con relación a los objetivos consiste en establecer los *objetivos instruccionales* que se desea alcanzar en el comportamiento de los alumnos, referentes a una determinada disciplina. Se pueden hasta establecer todos los objetivos instruccionales que se desean alcanzar durante el año lectivo y, correspondiendo a cada conjunto relacionado de esos objetivos, indicar las unidades de contenido de la disciplina, que forman su *programa*. Se tendrán así los *objetivos instruccionales* correspondientes a cada *unidad del programa*. Es bueno aclarar que, ante todo, debe fijarse el menor número posible de objetivos para cada unidad, pero que ellos deben ser básicos y fundamentales. Esos objetivos pueden aumentar en número según el interés y

las posibilidades de la clase respecto de los objetivos mínimos establecidos. Esto, después de la iniciación de las clases.

2° Los objetivos y las respectivas unidades pueden distribuirse entre los cuatro bimestres del año lectivo, haciendo todo lo posible para que al 4° bimestre corresponda el menor número posible de objetivos y este bimestre reciba, así, una carga menor de materia a estudiar.

Habrà, de esta manera, más tiempo disponible para una tarea de repaso con relación a los aspectos fundamentales de las unidades de la disciplina estudiadas en los tres bimestres anteriores, como también se tendrá la posibilidad de realizar una labor de recuperación con los alumnos que presentan deficiencias.

3° Veamos cómo podría desarrollarse el año lectivo con respecto a una disciplina.

1. Al finalizar el 1° bimestre, además de otras formas de evaluación adecuadas a la disciplina, se realiza una prueba tendiente a comprobar la consecución o no consecución de los objetivos fundamentales correspondientes a la o las unidades estudiadas en el bimestre.
2. Los resultados de esta prueba pueden orientar un trabajo de *recuperación individualizada* para los alumnos deficientes y un trabajo de *ampliación del aprendizaje* para los alumnos más interesados, trabajos éstos que pueden realizarse en el aula o en casa, o aún en ambos lugares, por medio de *tareas dirigidas, individualizadas o en equipo*. Ese trabajo, cuando se realiza en casa, podrá contar con la cooperación de la familia.
3. Si un elevado número de educandos revela "déficit de aprendizaje", una parte del tiempo del 2° bimestre puede destinarse a una *tarea de recuperación* relacionada con los *objetivos básicos* no alcanzados, tarea que podrá contar con la cooperación de los pocos educandos que hayan alcanzado satisfactoriamente todos los objetivos básicos del bimestre. Esa labor de recuperación se desarrollará antes de iniciar el estudio de los objetivos y las respectivas unidades destinadas al 2° bimestre.
4. Al finalizar el 2° bimestre, se aplicará otra prueba, estructurada sobre la base de 3/4 partes de preguntas referentes a la evaluación de los objetivos básicos correspondientes al 2° bimestre y 1/4 de preguntas destinadas a la evaluación de los objetivos básicos no alcanzados en el 1° bimestre. Esta prueba puede ser selectiva, es decir, los alumnos que se juzguen aprobados en la prueba correspondiente al 1° bimestre, sólo harán la 1ª parte de la prueba (3/4 partes de las preguntas) y los considerados no aprobados harán toda la prueba (3/4 partes de la 1ª parte más 1/4 de la segunda).
5. Al finalizar el 3° bimestre, se repite el mismo esquema aplicado en el 2° bimestre.
6. El 4° bimestre puede dividirse dedicando la mitad de su tiempo al estudio de los objetivos y unidades correspondientes a él, y la otra mitad al repaso de la materia estudiada en los 3 bimestres anteriores y

la mitad del 4°, todo en función de los respectivos *objetivos fundamentales*.

7. De todas estas consideraciones se desprende que el *contenido programático* de una disciplina debe ser el más reducido posible, ciñéndose a los aspectos básicos de la disciplina. Ese contenido puede ampliarse de acuerdo con el interés y las posibilidades de la clase o de algunos alumnos. Se tendrá así la posibilidad de destinar más tiempo al estudio del contenido de una disciplina, referente a los *objetivos básicos y fundamentales* de ella.
8. Al término del 4° bimestre, se hará una prueba con la siguiente distribución:
 - a) 1/4 de los ítems de la prueba referentes a los objetivos de la materia estudiada en el 4° bimestre;
 - b) 3/4 de los ítems referentes a los objetivos fundamentales estudiados en los 3 primeros bimestres.

Las deficiencias comprobadas en esta prueba orientarán la labor de recuperación a realizar con los alumnos juzgados deficitarios, tarea ésta que se llevará a cabo inmediatamente después de esa prueba final.

VIII. Otras fuentes de información sobre el educando

Siguen aquí algunas formas de obtener datos respecto de los educandos, y que pueden prestarse para la evaluación de su aprendizaje y crecimiento.

1. Coleccionar informaciones específicas referentes al comportamiento del educando en diversas situaciones. Esas informaciones pueden recolectarse con la cooperación de todos los profesores, pudiendo referirse a hábitos de trabajo, relaciones con profesores y condiscípulos, actitudes positivas o negativas ante tareas o imprevistos, hábitos de estudio y hábitos de vida que se reflejan en los estudios, disposición para hacer frente a los compromisos de estudio, capacidad de esfuerzo, etcétera.
2. Análisis de los resultados del aprendizaje, con el fin de anotar progresos, retrocesos o dificultades, fallas de la formación anterior, tanto con respecto al contenido como a los hábitos de estudio, preferencias específicas por ciertas disciplinas o cierto tipo de estudios. Este análisis puede llevarse a cabo examinando los productos del trabajo del alumno, de naturaleza intelectual, artística o social.
3. Brindar oportunidades para que el alumno, individualmente o en grupo, haga resúmenes de trabajos hechos o relate empresas realizadas. Este procedimiento, que puede referirse a una unidad de estudio o a parte de ella, favorece la obtención de un conocimiento más objetivo sobre la realidad del alumno.
4. Propiciar oportunidades para que el educando exprese libremente sus sentimientos, creencias e ideas, lo cual puede hacerse oralmente o por

escrito. Mediante esta práctica, el educando podrá expresar mejor sus aspiraciones, los problemas y dificultades que encuentra en la escuela y fuera de ella. Todos estos informes propiciarán una mejor labor de orientación del educando para que, en forma más objetiva y eficiente, se realice y se integre a la vida social.

5. Realizar entrevistas con el educando, algunas individuales y otras en grupo, lo cual suministrará datos para apreciar cómo se comporta solo y cómo lo hace dentro de un grupo. Mediante esas entrevistas se podrá advertir si hay comprensión por parte del alumno con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje por el que está pasando, si percibe adecuadamente el momento por el que atraviesa o si hay un desarrollo de su personalidad. Para esto es interesante que los docentes se basen en *guías de entrevistas*, elaboradas para cada situación específica. Esas guías no deben impedir la espontaneidad de las entrevistas, pero deben orientar con mayor seguridad hacia los objetivos establecidos.

IX. Recuperación del educando

El alumno que necesita recuperación debe ser visto en su totalidad, a fin de poder saber si el fracaso tiene su origen en tensiones emocionales, disturbios glandulares, la mala salud, un nivel mental bajo o demasiado alto, diversas deficiencias físicas, la desnutrición, el medio familiar y/o social, el exceso de actividades, las malas relaciones en la escuela con la clase y/o los profesores, etcétera.

La o las causas del fracaso del educando tienen que ser investigadas y, según el caso, con la cooperación de la familia, del Servicio de Orientación Educacional, del Servicio de Asistencia Social, del Servicio Médico, de los docentes o de cualquier otra fuente que pueda suministrar algún dato que ayude a comprender la realidad del alumno, con el fin de asistirlo mejor.

Es obligación moral de la escuela proveer actividades de recuperación para los alumnos que, sean cuales fueren las causas, se hayan atrasado en los estudios y deben ser ayudados.

Así, después de una evaluación del aprendizaje, tres resultados pueden hacerse evidentes:

- a) un grupo de alumnos que se juzgan aprobados;
- b) un grupo de alumnos que se juzgan aprobados, pero que necesitan algunas rectificaciones;
- c) un grupo de alumnos que se juzgan no aprobados y necesitan, por lo tanto, una *recuperación*.

Las consideraciones hechas más arriba con referencia a un *grupo de alumnos* pueden y deben hacerse con relación a cada educando.

La *rectificación del aprendizaje* se relaciona con deficiencias más o menos superficiales.

La *recuperación del aprendizaje* está relacionada con deficiencias más profundas, por lo que la escuela debe ofrecer actividades que tiendan a eliminar el déficit de aprendizaje de los educandos.

Siguen, a continuación, algunas sugerencias para llevar a cabo la labor de recuperación durante el período lectivo, evitando que se prolongue durante las vacaciones.

Primera sugerencia:

Aprovechamiento de los *estudiantes practicantes*, empenándolos en una *actividad verdadera*. Los practicantes, con la guía del profesor de la disciplina en déficit, realizarán la labor de recuperación, paralelamente a las tareas normales de la clase, aprovechando todas las horas disponibles.

Segunda sugerencia:

Aprovechamiento de los alumnos más interesados en el área de estudio en que haya otros educandos a recuperar, tarea que se realizará bajo la dirección del profesor. Esta actividad de recuperación puede ser patrocinada por el “Centro de Estudios” correspondiente al área o disciplina implicada en la recuperación. Esta práctica sería de gran alcance, pues daría oportunidad de *probar* a los educandos en el “arte del magisterio”. Si les agradase, continuarían y serían los “profesores del mañana”, y con vocación.

Tercera sugerencia:

El profesor organizará tareas dirigidas, adecuadas para el estudio individual, o en grupo, destinadas a los alumnos que necesitan recuperación. Así, los alumnos en déficit seguirán los trabajos normales de su clase e irán realizando, simultáneamente, los estudios de recuperación, que podrán llevarse a cabo en casa.

Cuarta sugerencia:

El profesor orientará a los alumnos en déficit para que preparen clases o trabajos sobre los temas *no aprendidos*. Todos prepararán las clases y los trabajos y, en un horario especial, se sorteará a un alumno para que dé clase a sus compañeros o para que presente su trabajo, el cual, a continuación, será discutido por todos los alumnos con deficiencias, con asistencia del profesor, que dirimirá las posibles dudas surgidas.

Todas estas actividades de recuperación deben llevarse a cabo con criterio, a fin de no sobrecargar a quien ya está débil.

Quinta sugerencia:

El profesor dividirá la clase en dos grupos: el de los aprobados y el de los no aprobados, necesitados de *recuperación*.

El profesor, en un aula especial, dictará clases de recuperación a los alumnos que lo necesitan, mientras suplentes efectivos o estudiantes practicantes dictan clases de *ampliación del aprendizaje* al grupo de educandos juzgados aprobados.

Esta recuperación se referirá a la o las unidades que estén siendo objeto de la recuperación.

La labor de los suplentes efectivos o de los estudiantes practicantes será guiada por el profesor de la clase o del área o disciplina en recuperación.

Sexta sugerencia:

Viene, ahora, la sugerencia que parece ser la más objetiva y estar más de acuerdo con la realidad y las posibilidades de nuestras escuelas primarias y secundarias.

Esta sugerencia puede desarrollarse de la siguiente manera:

1. El tiempo destinado a las unidades de un programa de área o disciplina se ampliará en un 15 o 20%, suplemento que se destinará a una labor de recuperación, de rectificación y de ampliación del aprendizaje, tendiendo esta última a atender más directamente a los intereses y aptitudes de los alumnos. Así, una unidad para cuyo estudio se hubiesen previsto 20 clases, verá ese número aumentado con otras 3 o 4 clases.

2. Después de una prueba de verificación, pueden distinguirse, casi siempre, cuatro grupos de alumnos:

- a) grupo de alumnos juzgados aprobados, pero que no tienen mayor interés por el área o disciplina en cuestión;
- b) grupo de alumnos juzgados aprobados y que revelan especial interés por el área o disciplina en cuestión;
- c) grupo de alumnos juzgados ligeramente atrasados, y que necesitan, por lo tanto, una tarea de *rectificación del aprendizaje*;
- d) grupo de alumnos juzgados no aprobados y que necesitan, por lo tanto, una tarea de *recuperación del aprendizaje*.

3. Hecha esta clasificación, se da comienzo a la tarea destinada a las clases suplementarias, agregadas para cada unidad, y que tendrán el siguiente empleo:

- a) los alumnos del primer grupo serán orientados para que realicen estudios correspondientes al área o disciplina de su preferencia, con la cooperación, o no, de los profesores de las áreas o disciplinas elegidas;
- b) los alumnos del segundo grupo serán orientados hacia estudios de ampliación del aprendizaje en el área o disciplina en cuestión;
- c) a los alumnos del tercer grupo se los orientará hacia una tarea de rectificación, en el momento mismo en que el profesor comente las pruebas en clase, pudiendo, sin embargo, según su voluntad, integrarse a las tareas de los otros tres grupos;
- d) los alumnos del cuarto grupo tendrán, entonces, clases de recuperación dirigidas por el profesor.

Toda esta labor puede ser desarrollada por el profesor solo o con la ayuda de suplentes efectivos o estudiantes practicantes, siendo, sin embargo, las clases de recuperación, dictadas por el profesor titular.

Séptima sugerencia:

En caso de que en el establecimiento de enseñanza no hubiera clases los sábados o cualquier otro día de la semana, ese día de receso semanal podría aprovecharse para tareas de recuperación.

Dichas tareas de recuperación estarían, en ese caso, a cargo del profesor de la clase, de un practicante o de cualquier otro profesor, pero siempre bajo la supervisión del primero.

Octava sugerencia:

La presente sugerencia, muy ingeniosa, se destina a recuperar alumnos que no estén muy atrasados, pero que necesiten estudiar nuevamente una o dos unidades, ya que una simple rectificación del aprendizaje sería insuficiente.

El proceso funciona en cinco tiempos, a través de los cuales el o los temas en cuestión se vuelven a estudiar, por lo menos, unas tres veces.

El desarrollo del proceso es el siguiente:

1. los alumnos que necesitan recuperación leen o formulan 10 preguntas sobre el tema en estudio. El número de preguntas puede variar de un estudio a otro, según la extensión del tema tratado;
2. las preguntas, una vez formuladas, se intercambian entre los alumnos. Cada alumno responderá a las preguntas formuladas por otro compañero. Y para dar esas respuestas, es preciso estudiar de nuevo el tema;
3. respondidas las preguntas, éstas se distribuyen nuevamente entre los alumnos para su corrección, lo cual llevará a estudiar nuevamente el tema;
4. preguntas y respuestas serán, después, presentadas y discutidas entre los alumnos;
5. terminada la presentación y la discusión, el profesor hará una apreciación de los trabajos, algunas rectificaciones si son necesarias, y se dirá si el tema ha sido superado o no. En caso negativo, el tema será estudiado una vez más por los alumnos, pero mediante algún otro procedimiento que el profesor juzgue conveniente.

X. Otro enfoque de la evaluación

La evaluación debe ser un instrumento que conduzca a un mejor conocimiento del educando, con el fin de llevarlo a realizarse de acuerdo con su realidad biológica, psicológica y social.

La evaluación debe ser, pues, un instrumento de acercamiento entre el profesor y el alumno, en sentido de amistad, comprensión, ayuda y orientación.

El alumno debe ser visto en su realidad personal, en cuanto a capacidad intelectual, aptitudes, sensibilidad y aspiraciones, con el fin de orientarlo para

que pueda ser él mismo y participar de la vida social, de acuerdo con sus posibilidades reales.

Así pues, todo educando debe ser aceptado como es, así como debe ser orientado en función de su realidad personal, a fin de que se convierta en un ciudadano consciente, eficiente y responsable.

La evaluación, como la aprobación, debe encararse bajo dos aspectos: con relación al nivel formativo y con relación al nivel profesional.

a) *Evaluación con relación al nivel formativo.* La evaluación a este nivel debe ser siempre un instrumento para la mejor comprensión del alumno y suministrar elementos informativos que permitan una orientación más objetiva, adecuada y comprensiva del educando, para que éste pueda realizarse mejor como persona y como ciudadano. La evaluación, pues, en este sentido, debe suministrar datos que acerquen más objetivamente el profesor al alumno, a fin de que el primero pueda socorrer comprensiva y humanamente al segundo en sus deficiencias, y para que las exigencias escolares puedan adaptarse a sus posibilidades reales.

b) *Evaluación con relación al nivel profesional.* La evaluación, desde este ángulo, y sea cual fuere el grado de enseñanza, debe ser lo más exigente posible, requiriendo un desempeño profesional específico satisfactorio para otorgar cualquier *habilitación profesional*, desde la más modesta hasta la más elevada, puesto que la actuación profesional inadecuada implica consecuencias negativas para los semejantes, la sociedad y toda la naturaleza. Por lo tanto, la evaluación en el área de la formación profesional debe también ser comprensiva y debe ayudar a formar mejor al educando, orientándolo aun para que cambie de formación profesional cuando sea el caso y/o individualizando procedimientos didácticos que lo conduzcan a alcanzar el mínimo de conocimientos y de eficiencia indispensables para el ejercicio de una actividad profesional, pero nunca debe permitirse que se reduzca ese mínimo de exigencias para obtener la aprobación en este sector.

XI. Promoción

“La promoción en la escuela es un tipo de ascensión por la cual los alumnos pasan a un nivel inmediatamente superior, después de haber cumplido con ciertos requisitos que los capacitan para dicho nivel.”⁶ El alumno está obligado a vencer ciertos obstáculos para que le sea permitido cursar un grado superior de los estudios que efectúa.

La promoción puede ser concretada dentro de los límites de ciertas circunstancias y condiciones, como se verá a continuación:

⁶Basulto Montoya, Élidea, *Organización escolar*. Publicaciones Cultural S.A., pág. 227.

1. Formas de promoción

a) *promoción sin dependencia y con promedio*, esto es, el alumno está obligado a alcanzar el mínimo exigido para todas las disciplinas del plan de estudios y, asimismo, a obtener determinado promedio en las mismas. Es común, en este sistema de promoción, que el alumno venza los obstáculos mínimos exigidos para las disciplinas y que, no obstante, "quede retenido" por falta de promedio;

b) *promoción sin dependencia en disciplinas básicas*. El alumno está obligado a obtener resultados mínimos en un grupo de disciplinas básicas del plan de estudios. Se exige, en este caso, la aprobación en todas las disciplinas, sin exigencia de alcanzar determinado promedio;

c) *promoción con dependencia*, en la cual el alumno es promovido si vence los mínimos de determinado número de disciplinas, pudiendo quedar "retenido" por una o dos disciplinas en las que no haya alcanzado los correspondientes mínimos. En el grado siguiente, entonces, el alumno tiene que rendir las materias del nuevo curso sumando a ellas las no aprobadas en el curso anterior;

d) *promoción por disciplina o asignatura*. El estudio de ciertas disciplinas se inicia con posterioridad al estudio de otras previamente especificadas. La aprobación del curso no depende de años o grados, sino de la eximición en las disciplinas que comprende el plan de materias de dicho curso. El alumno, en este caso, "NO HACE LOS AÑOS" correspondientes al curso, sino que debe aprobar asignaturas de disciplinas estudiadas con independencia de años o de secciones de curso;

e) *promoción después de que el alumno haya rendido el máximo, de acuerdo con sus posibilidades*. En este caso, el alumno es promovido de grado, no después de haber superado un mínimo, sino *después de haber rendido el máximo que le sea posible*, de acuerdo con sus posibilidades personales. Lo que le es exigido es lo máximo que el alumno pueda rendir en cada disciplina. Después de esto, el alumno pasa al año o al curso siguiente. Es el caso de las promociones automáticas.

Este tipo de promoción se adapta a la escuela primaria y a la enseñanza media, pero, sin embargo, no es recomendable para las escuelas técnico-profesionales y superiores, en las que se hacen necesarios ciertos patrones de comportamiento y de eficiencia para el ejercicio de una profesión. No es justo que se promueva a un estudiante de *odontología*, pronto a montar su consultorio pero incapaz de realizar una obturación dental con un mínimo compatible de técnica y de habilidad, o a un mecánico de automóvil que no conozca de un modo razonable los motores de explosión y que no sepa resolver ciertos problemas de una manera más o menos eficiente;

f) *promoción por experiencia*. Un alumno, considerado insuficiente en un grado del curso, es promovido al siguiente, *por experiencia*, durante uno o dos meses. Si el alumno responde en forma satisfactoria a los estudios del nuevo grado, se lo mantiene en el mismo; en el caso contrario, retornará al grado anterior, repitiéndolo;

g) *promoción por apreciación*. Esta forma de promoción, adoptada en algunas escuelas experimentales, consiste en promover al alumno al grado siguiente, sobre la base de la apreciación de los profesores y del director referida a todo el trabajo que el mismo realizó durante el año. Es posible que sea promovido con restricciones, esto es, con el compromiso de cumplir con ciertos estudios supletorios llevados a cabo con la orientación de sus profesores, a fin de no retardarse en los estudios correspondientes al año lectivo que está cursando.

2. Planes de promoción

Los planes de promoción indican en qué época del año se llevan a cabo las promociones. Las más conocidas son las *anuales*, *semestrales* y *trimestrales*.

a) *promoción anual*. A los efectos de la promoción, el período lectivo se extiende a lo largo de un año. Presenta la ventaja de posibilitar mejor el conocimiento del alumno, debido al mayor período de tiempo, pero, asimismo, tiene los inconvenientes de trabar la marcha de los alumnos mejor dotados y de representar mucha pérdida de tiempo para los que fuesen reprobados y "tengan que repetir el año";

b) *promoción semestral*. A los efectos de la promoción, el período lectivo se extiende por seis meses. Éste parece ser el período ideal para que se lleven a cabo las promociones, ya que en su transcurso se puede atender perfectamente a los bien dotados y no se advierte mucha pérdida de tiempo para atender a los que fueron reprobados o tuvieron que repetir el período de estudios. Ofrece, sin embargo, las desventajas de no posibilitar un mayor conocimiento del alumno por parte del profesor, debido al rápido cambio de grado; de fraccionar la enseñanza, no permitiendo una mayor visión de conjunto; de exigir dos adaptaciones anuales entre profesores y alumnos; y, para el profesor, de hacer que el trabajo se convierta en algo un tanto monótono, puesto que deberá repetir el mismo programa dos veces en el año;

c) *promoción trimestral*. A los efectos de la promoción, el período de estudio se extiende a lo largo de un trimestre. Las promociones anuales, en este caso, son cuatro. Este sistema pareciera ser el menos apto, ya que disminuye visiblemente las ventajas del sistema semestral con marcada acentuación de sus desventajas;

d) *promoción por créditos*. Esta modalidad no alcanza a ser un proceso de promoción propiamente dicha, pues no existen en ella niveles o grados que deban ser superados, y sí curso o cursos que deben completarse. El educando elige determinado número de asignaturas que pueda estudiar, establecidas según posibles escalas de prioridad entre ellas debido a exigencias de secuencia. Dicha elección está efectuada en función de sus intereses, posibilidades personales y tiempo disponible;

Terminado el estudio de las mismas y habiéndolas aprobado, escoge otras asignaturas y así sucesivamente hasta alcanzar créditos suficientes, cuyo monto o suma corresponda al término de un curso. Así, en el sistema de créditos, el educando puede terminar un curso en mayor o menor tiempo, obedeciendo, naturalmente, a ciertas limitaciones de orden didáctico, pero siempre en función de sus intereses, necesidades, posibilidades personales y disponibilidad de tiempo. El sistema de créditos, especialmente en la enseñanza superior, puede permitir al estudiante hacer más de un curso simultáneamente, ya que podrá inscribirse en asignaturas y no en un curso propiamente dicho. El término de uno o más cursos va a depender de los créditos que el estudiante pueda acumular.

XII. Causas del fracaso escolar

Las causas del fracaso escolar son variadas y no siempre fáciles de determinar. Un alumno puede fracasar muchas veces, no sólo como consecuencia de una única causa, sino de varias que forman un verdadero complejo de circunstancias que lo perjudican en sus estudios.

Sería interesante que el cuerpo docente y los orientadores educativos tomaran conocimiento de las mismas, a fin de que cada una de esas entidades escolares, en la medida de sus posibilidades, intentase prevenir unas y atenuar otras.

Las principales causas del fracaso escolar parecieran localizarse en el alumno, en el hogar, en la sociedad, en el profesor y en la escuela.

1. *Causas atribuibles al alumno.* Las principales causas del fracaso escolar localizadas en el alumno serían las siguientes: mal estado de salud, pereza o desidia, no saber estudiar, sentimiento de inferioridad, exceso de timidez, falta de interés por lo que la escuela le ofrece, nivel mental muy bajo o muy alto, inadaptación a ciertas asignaturas o a la misma escuela, insuficiencia de estudio personal, enamoramiento precoz, etc.

2. *Causas atribuibles al hogar.* El hogar puede ser una fuente de desajustes en los estudios escolares y las causas principales parecieran ser las siguientes: falta de estímulos por parte de los padres, falta de amparo en los momentos difíciles, abandono moral, exceso de cuidados (sobreprotección), exceso de ocupaciones, carencia de condiciones materiales, inestabilidad económica, inestabilidad emocional de los padres, falta de autoridad parental, desorganización hogareña, falta de vida en común de padres e hijos, padres desunidos o separados, etc.

3. *Causas originadas en la sociedad.* La sociedad, hoy más que antes, se está constituyendo en una verdadera fuente de fracasos en los estudios y las principales causas de ello podrían ser: exceso de estímulos dispersivos y excitantes a través de las vías de comunicación, exceso de vida social, malos ejemplos de los adultos y de las personas responsables en general, escuela distante de la residencia del alumno, cambios frecuentes de residencia, amistades perjudiciales, necesidad de trabajar, nivel social de la escuela muy distinto al nivel del alumno, propaganda sexual agresiva, disminución del control social, exceso de estimulación comercial que crea nuevas e innecesarias necesidades, trastorno de valores y transformaciones sociales que perturban el tipo de valores propuestos por la escuela, etc.

4. *Causas atribuibles al docente.* También el profesor puede ser fuente de fracaso en los estudios de sus alumnos y todo indica que las causas más frecuentes que suelen atribuirsele son: falta de preparación en el contenido de su asignatura, falta de preparación didáctico-pedagógica, falta de condiciones personales para el ejercicio de la enseñanza, falta de relación con los alumnos de modo que se crean tensiones en los mismos, timidez excesiva, incapacidad para exigir esfuerzos, mala organización de las pruebas de verificación del aprendizaje, falta de planeamiento del curso y de las clases, cambios de profesores, falta de motivación en sus clases, actitudes discriminatorias con relación a algunos alumnos, intolerancia, ineptitud para mantener la disciplina, etc.

5. *Causas originadas en la propia escuela.* La escuela misma puede ser causa de fracaso escolar debido a algunos de los siguientes factores: condiciones disciplinarias deficientes, instalaciones materiales inadecuadas, falta de limpieza, mala dirección, aumento exagerado de la cantidad de alumnos, intereses meramente pecuniarios o administrativos, intereses personales del funcionario que ejerce la dirección, falta de orientación pedagógica y educativa, indiferencia frente a los reclamos inmediatos de una acción que corrija deficiencias de los alumnos, ausentismo del director, currículos y programas desajustados, tensiones exageradas en las relaciones entre alumnos, etc.

16. Problemas de ética profesional

I. Introducción

Todas las profesiones tienen su ética específica. En verdad, toda acción humana, de consecuencia social, comprende una ética, esto es, comprende normas de comportamiento, consignando lo que es lícito y lo que no lo es.

La ética profesional es el compromiso que adquiere el hombre de respetar a sus semejantes en el trato de la profesión que ejerce.

La acción profesional procura el sustento propio y el de la familia, así como también propende a la conservación de los elementos fundamentales de la comunidad y al desarrollo social. Siendo así, las acciones individuales y colectivas son valorizadas en cuanto a estos objetivos y en la medida en que éstos sean contemplados. Hay, pues, una obligatoriedad moral en el comportamiento profesional de los ciudadanos, que implica respeto a la sociedad y a las personas con que se relacionan.

La ética profesional comprende un compromiso de comportamiento derivado de la propia acción del trabajo, de sus consecuencias, junto a los directamente interesados y a la sociedad en general. Ella constituye lo que se espera de la conducta de un profesional. Es como una expectativa de comportamiento, sobre cuya base se establecen las relaciones entre la clientela y el profesional. Constituye, asimismo, una necesidad y una garantía para que exista un clima de confianza en las relaciones humanas y laborales del profesional.

Si lo antedicho es válido para todas las profesiones, lo es aun más para el profesor, que actúa con el elemento humano más importante para las familias, puesto que se trata de los hijos de éstas, y el más precioso para la sociedad, ya que representa su posibilidad de renovación.

El caso de la ética profesional del profesor se manifiesta todavía con mayor complejidad, porque éste tiene compromiso con el estado social actual, puesto que tiende a la conservación de las tradiciones y del orden social; pero, al mismo tiempo, está comprometido con la evolución, con el cambio, con el progreso social. De él dependen, en gran parte, la estabilidad y la marcha paulatina hacia las nuevas formas sociales.

Al cumplir con sus obligaciones de mantenedor, el profesor debe proceder de modo que no se lo confunda con un retrógrado o, peor aún, con un acomodaticio. Muchas veces, al defender normas establecidas, el profesor revela falta de espíritu combativo o de esclarecimiento, poniéndose al servicio de actitudes ya añejas, con perjuicio para el progreso social.

Al estimular los cambios de actitudes y de normas sociales, el profesor debe

tener cuidado de verificar si no está traicionando los principios fundamentales de la sociedad a la cual sirve y si los ideales de renovación no se contradicen con la línea lógica de evolución de esa misma sociedad.

Es preciso no olvidar que la ética del profesor expresa, por sobre todo, profundo respeto a la formación de nuevas generaciones, herederas de un presente estructurado sobre la base de un pasado cultural que no puede ser omitido sin grave perjuicio para la colectividad.

El profesor tiene que ser modelo e inspirador de procedimientos sociales y morales positivos para la conservación y el progreso de la sociedad; por ello debe inspirar confianza, tanto a la familia como a la comunidad en general. A la familia, porque su misión será la de educar a lo que ésta tiene como su bien más querido: los hijos. A la sociedad, porque de él, en gran parte, va a depender la mentalidad de los sujetos llamados a constituirse en los renovadores de todos los sectores de la vida social.

La ética profesional del docente puede ser apreciada –para un análisis más ordenado– a través de las siguientes relaciones:

1. Relaciones del profesor con la sociedad.
2. Relaciones del profesor con la escuela.
3. Relaciones del profesor con el alumno.
4. Relaciones del profesor con los colegas.
5. Relaciones del profesor consigo mismo.

II. Relaciones del docente con la sociedad

El éxito profesional del profesor depende, en gran parte, del apoyo que le preste el medio social. Éste, a su vez, va a depender del grado de confianza que el profesor le inspire; confianza ésta derivada de su conducta como profesional y como ciudadano.

El profesor, en cierto modo, es un ciudadano señalado, puesto que es el blanco de una observación constante en lo que atañe a su comportamiento total. Sus pasos, actos y opiniones son continuamente observados por el medio social. Todas sus acciones, públicas y privadas, tienen repercusión social, pues van a reflejarse en la confianza que la sociedad deposita en él. En este sentido, hay una singular analogía entre el profesor y el sacerdote. Ambos son permanentemente focalizados y criticados, y de ambos se exige una conducta ejemplar.

Toda la vida del profesor pertenece a la sociedad. Lo que otros profesionales pueden llevar a cabo impunemente no le es permitido al profesor, que está sometido a la observación y la crítica permanente de todos sus actos. Sus opiniones, concepciones y convicciones son tenidas en consideración y discutidas, principalmente si chocan con las establecidas por la colectividad a la cual sirve, pudiendo ser vehículo de conflictos familiares y también sociales. Decimos familiares en el sentido de las actitudes que padres e hijos pueden asumir con relación a la posición ideológica del profesor que, fatalmente,

tendrá repercusión en el alma del educando. Lo mismo puede decirse acerca de los conflictos sociales, cuando la posición del profesor disiente de la que sostienen las clases dirigentes o representativas de una colectividad.

El profesor es el representante de la familia y de la sociedad en lo que atañe a la educación de las generaciones de niños y adolescentes. Representa a la familia porque ésta le otorga poderes para continuar, ampliándolo, el ciclo educativo de sus hijos, iniciado en el hogar y que, por razones de índole socioeconómico-culturales, no puede seguir ejerciendo. El profesor es el continuador directo de los padres en lo que hace a la acción educativa de los hijos. Tiene, pues, compromisos morales para con la familia, en el sentido de educarlos, convirtiéndolos en colaboradores conscientes y eficientes en el plano de la vida hogareña. Por todo esto, el profesor no puede desconocer a la familia del alumno en sus aspectos afectivo, social y cultural.

Es el representante de la sociedad en la educación de las nuevas generaciones, ya que ésta le confía seres muy jóvenes a fin de que los prepare técnica e ideológicamente para que atiendan a las necesidades y aspiraciones de la comunidad. El profesor no puede traicionar dichas exigencias e ideales. En lo que atañe a su comportamiento social, éste debe caracterizarse por la sobriedad, comedimiento y equilibrio en todos los sectores.

Ciertos vicios o debilidades, tan divulgados en nuestros días, deben quedar al margen de la vida del profesor. Éste debe tener sumo cuidado en lo que concierne a la faz afectiva de sus relaciones, pues tanto la familia como la sociedad exigen equilibrio en este aspecto.

Tiene, asimismo, mucha importancia, su presentación personal, que no debe llegar al refinamiento de la "coquetería", pero que, empero, no puede caer en un descuido tal que lo lleve a presentarse impropia.

Por último, y de un modo general, el profesor debe comportarse en su vida profesional, pública y privada, de manera tal que inspire el máximo de confianza, tanto en el seno de la familia como en el de la sociedad.

III. Relaciones del docente con la escuela

El profesor tiene obligaciones morales para con la escuela donde ejerce. Sus compromisos son con la dirección del establecimiento y con la propia escuela. Así, debe esforzarse por mantener buenas relaciones con la dirección, en el sentido de una leal cooperación y al margen de cualquier forma de adulación. El trabajo de una escuela fracasará si no se cuenta con una estrecha colaboración entre la dirección y el cuerpo docente, de modo que los esfuerzos de una y otros deben confluir en un mismo objetivo: la educación del alumno. Es indispensable, pues, que haya coordinación y entendimiento entre el profesor y la dirección, de modo que la acción de la escuela influya sobre el alumno en un solo sentido.

Las conversaciones reservadas, los cambios de ideas con la dirección y los debates que surgen de las reuniones de profesores, no deben ser objeto de divulgación pública ni entre el cuerpo de alumnos. No es ético hacer "política"

entre los alumnos, comentando desfavorablemente las cuestiones pendientes del profesor con la dirección o las decisiones y medidas adoptadas por ésta. Esta actitud transmite intranquilidad al ambiente escolar.

Las disidencias entre el profesor y la dirección deben ser tratadas directamente, de modo franco, sin inmiscuir a los alumnos en ellas.

Las cuestiones de sueldos u honorarios, lamentablemente, han invadido muchas salas de clase. El profesor debe separar estos asuntos de su quehacer escolar, de modo que la acción educativa no se vea perturbada por pasiones que puedan disminuir la necesaria confianza y tranquilidad que deben reinar en una sala de clase.

Es deber del profesor, asimismo, no comentar fuera de la escuela sus problemas con la dirección, ni tampoco las demás cuestiones del establecimiento. Estos comentarios tienden a crear una atmósfera de recelo, de "comidilla", muy desfavorable para la actuación social de la escuela. Por eso es importante para el prestigio de la institución que el profesor evite comentarios que vayan en detrimento de la escuela. Si se da el caso, y si fuese necesario formular críticas, es aconsejable que las mismas se efectúen directamente a la dirección o en reunión de profesores, siempre de una manera leal y franca, a fin de que sea hallada una solución positiva para los posibles males. Es bueno no olvidar que los comentarios públicos de tono desfavorable contribuyen a establecer una atmósfera de desconfianza y descrédito para la escuela, lo que debe ser evitado a cualquier precio, pues, en última instancia, eso va a repercutir negativamente en la formación del educando.

IV. Relaciones del docente con los alumnos

Otra cuestión de suma importancia para la educación es el comportamiento del profesor con relación al alumno. De la forma de actuar del profesor dependerán las buenas relaciones entre ambos. Es su deber tratar de comprender a los alumnos; lo contrario es más difícil, si no imposible. La comprensión del alumno es fundamental para que se establezcan lazos de simpatía y de amistad con el profesor. Y esta simpatía y amistad son también fundamentales para que sean alcanzados los objetivos de la educación.

Son tantos los aspectos del comportamiento del profesor respecto del alumno capaces de influir en sus relaciones, que resulta difícil discriminarlos en su totalidad. Intentaremos, sin embargo, registrar aquellos que exigen la necesaria ponderación en lo tocante a la conducta del profesor.

1. El profesor debe cultivar una actitud de justicia y trato igualitario para con sus alumnos, con relación a la atención y consideración, independientemente de las condiciones sociales y económicas de los mismos. El profesor no debe, sin embargo, dispensar el *mismo trato* a todos por igual. Para ser verdaderamente equitativo, debe tratarlos conforme a sus diferencias individuales, tomando en consideración la inteligencia, la timidez, el temperamento, la formación, las aspiraciones, etc. Nada desalienta más a los alumnos que la comprobación de que el profesor tiene preferencias por uno u otro compañero.

2. El profesor debe abstenerse de asumir actitudes racistas, sea en relación con el color o la nacionalidad, no sólo por ser las mismas anticientíficas y antihumanas, sino teniendo en cuenta que somos un pueblo de formación inmigratoria, lo que irá fatalmente a herir la justa susceptibilidad de los alumnos.

3. Cuando un profesor quiera amonestar a un alumno, debe hacerlo franca y lealmente, sin invocar nunca razones de defectos físicos, deficiencias de inteligencia, raza o nacionalidad. Estos son aspectos que no pueden ser invocados, pues están más allá de la voluntad y de las posibilidades de los alumnos. La amonestación debe reflejar lo que dependa de la propia acción del alumno.

4. El profesor no puede revelar en la clase aspectos de la vida particular de la familia del alumno, así como confidencias que haya escuchado o faltas que este último le haya confesado. Esto sería una traición a la confianza del alumno. El profesor debe ayudarlo a vencer problemas de esta índole, a fin de hacer factible su recuperación, y no hacerlos públicos, ya que nunca hay motivos valederos para ello.

5. El profesor debe procurar ponerse en contacto con todos los alumnos, evitando formar grupitos, especies de "clubes" o "logias", dispuestos a seguirlo en todo y por todo. Estos grupos son casi siempre mirados por los demás compañeros como "beneficiarios" del profesor. Éste debe, pues, resistirse a las lisonjas. Cuando se constituyen tales grupos, le es difícil inspirar confianza a todo el grupo de alumnos.

6. Muchos profesores, deseosos de *saber todo* para "controlar" mejor a los alumnos, no titubean en aproximarse a ciertos alumnos "maleables" para convertirlos en delatores de sus compañeros. Estos "confidentes" pasan así a informar minuciosamente al profesor acerca de los actos, apreciaciones, opiniones y conversaciones de sus colegas. Esta actitud es condenable: el profesor no tiene derecho a favorecer el espíritu de delación, comportamiento que inferioriza al delator y pone en peligro la solidaridad que debe existir en toda comunidad educativa.

7. Hay profesores que son verdaderos especialistas en recurrir a todos los pretextos para no dictar sus clases. Están siempre dispuestos a *hablar de cualquier cosa* con tal de escapar del tema prescripto para ese día. Cualquier incidente baladí pasa a convertirse, en sus comentarios, en el tema central de sus interminables charlas.

Con relación a este punto, no es muy recomendable el profesor que procura "sensibilizar" a sus alumnos con sus propias *desventuras*. Al comenzar cada una de sus clases los alumnos lo asedian con preguntas sobre sus "dramas"; el profesor *les cuenta lo que le pasa*, y así, entre respuesta y respuesta, el tiempo de clase se agota sin que se hayan abordado las lecciones del día.

8. Una conducta que debe ser evitada por el profesor es la de comentar peyorativamente las pruebas de los alumnos, en público. Tampoco es ético ridiculizar a los alumnos teniendo a la vista sus pruebas con los errores en ellas señalados. El profesor debe aceptar los errores de los alumnos y analizarlos, a fin de poder corregirlos convenientemente. La ironía y la ridiculización nada resuelven. Por el contrario, inquietan, inferiorizan, cuando no aniquilan a los alumnos.

9. Es común informarse que tal o cual profesor o tal o cual profesora enamoran a sus alumnos. El hecho de este enamoramiento entre profesor y alumno es simplemente deplorable. Constituye un abuso de confianza. La familia no manda sus hijos a la escuela para que sean enamorados; los manda para que se eduquen. El profesor que establece relaciones de tipo amoroso con el alumno, generalmente pierde la fuerza moral frente a su curso y deja en el ánimo del resto del grupo de alumnos la poco edificante convicción de que está protegiendo especialmente a "alguien". En esas circunstancias es lícito preguntar si no pueden surgir en la clase sentimientos de amor

entre el profesor y el alumno. La respuesta más adecuada parece ser la siguiente: pueden, sí, surgir; lo que no tiene cabida es el hecho de que se manifiesten en forma de relaciones amorosas en tanto perdure la situación docente-alumno. Repetimos: cuando eso ocurre, se trata de un abuso de confianza por parte del profesor, y no debe ser tolerado. Una vez terminada la relación docente-alumno, entonces, sí, los sentimientos pueden tener la manifestación más conveniente.

10. El profesor, sin ser presumido o "snob", no debe mostrarse vulgar, relatando, enfáticamente, el último chiste escuchado durante la víspera a través de la radio o la televisión, o repitiendo continuamente los dichos o refranes en boga. Las expresiones excesivamente vulgares no deben ser usadas en todo momento por el profesor, a no ser en el instante oportuno y sin estridencias innecesarias. El profesor, a fuer de modelo, tiene que ser un ejemplo para sus alumnos y para el medio social en general, no sólo expresándose correctamente, sino, además, evitando los modismos lingüísticos vulgares en demasía.

11. Acerca de la expresión verbal debe consignarse, asimismo, que el profesor no debe utilizar palabras o frases de doble sentido y que den lugar a juicios maliciosos por parte de los alumnos. Él mismo, cada vez que se susciten casos de ambigüedad, no debe dejarse ganar por la malicia. Por el contrario, debe tomarlas en su sentido más puro y no darse por enterado, frente a la clase, de la segunda intención de lo expresado. Esta actitud debe concretarse sin ostentación, pero con modestia y firmeza.

12. En su función docente, el profesor debe abstenerse de asumir posiciones político-partidarias. En lo que atañe a los partidos políticos, su neutralidad en la clase debe ser absoluta. Esto debe ser así porque puede haber alumnos cuyos padres pertenezcan a partidos políticos, y las palabras del profesor pueden aludir en favor o en contra de esta o aquella agrupación política, creando un ambiente de inseguridad o desconfianza entre los alumnos. Puede, además, provocar un conflicto en el espíritu del alumno, a quien agradaría una concordancia del pensamiento político de sus padres con el del profesor. Así, puede surgir -debido a la carencia de espíritu crítico- una duda en el alumno: "¿Quién tendrá razón, mi padre o mi profesor...?"

Es necesario destacar, con todo, que tanto el profesor como la institución escolar tienen la obligación de preparar políticamente a los alumnos. Su deber es formarlos en este aspecto de una manera general y sin color partidista. Constituye una obligación, sin embargo, formarlos políticamente para el régimen democrático, esto es, plasmar mentalidades democráticas en el sentido de repudiar los privilegios de clase, y con un sentido de creciente respeto hacia el hombre y de fortalecimiento de los ideales de la cultura cristiana.

13. El profesor debe procurar el cumplimiento de lo que prometió a sus alumnos. El no cumplimiento de lo prometido origina un estado de malestar y decepción, lo que deriva en un ambiente muy desfavorable para las buenas relaciones en el curso. El profesor debe evitar, a cualquier precio, mentir a sus alumnos o inventar "argumentos" para causar mejor impresión y que sus opiniones sean aceptadas. Nada acredita más al profesor que la verdad. Él debe ser el espejo de la veracidad o, por lo menos, debe esforzarse para serlo. Para el alumno no hay nada más decepcionante que las mentiras de sus superiores, que pueden llevarlo, fácilmente, a generalizaciones peligrosas para su vida. Es usual, lamentablemente, escucharlo decir, respecto del profesor, que "son todas mentiras..."

14. El profesor debe evitar la actitud de hacer que siempre prevalezca su opinión. Es frecuente encontrar profesores que justifican sus actos y decisiones con relación a sus alumnos diciendo categóricamente: "¡Esto es así porque yo quiero que sea así...!" (?)

La escuela es, antes que nada, un local donde se encamina al individuo para que haga

uso de la razón. Siendo así, la obligación del profesor estriba en que todas sus exigencias estén acompañadas de justificaciones y explicaciones lógicas, que tengan sentido, permitiendo el debate acerca de las mismas antes de establecerlas de manera definitiva.

Las propias notas adjudicadas a los alumnos deben merecer justificaciones lógicas y objetivas, a fin de convencer en lo tocante a la justicia de las mismas. El procedimiento de explicación lógica de los actos escolares tiene por objeto convencer a los alumnos de la racionalidad del comportamiento humano, de modo que no llegue a imperar la actitud fatalista de que "todo puede ocurrir". Es sobre la base de esa logicidad que los alumnos pueden adoptar una "previsión del comportamiento" con respecto a sus profesores, lo que constituye una seguridad y una garantía para ellos.

15. El profesor debe esforzarse por hacerse amigo de sus alumnos. No debe ser temido. El ambiente de temor es el menos propicio para que se realice el aprendizaje eficiente. Muchos profesores acostumbran comentar dentro y fuera de la clase acerca de "quién aprueba y quién no aprueba el año", creando una verdadera situación de terror para los alumnos que se consideran "marcados"... Estos comentarios deben ser abolidos por el profesor. Su actitud debe ser de estímulo constante, y en todas las circunstancias, para sus alumnos. Si la reprobación corresponde, que llegue de manera natural, y que el profesor tenga conciencia de que hizo todo lo que competía y le fue posible hacer para que tal cosa no ocurriese.

V. Relaciones del docente con sus colegas

La acción educativa se realiza en una escuela a través de un grupo de profesores. Cuanto más unificada sea esta acción, tanto mejores serán los resultados. En consecuencia, es necesario que exista entendimiento entre los profesores, de modo que constituyan un todo de acción coherente en sus objetivos de índole educativa.

Siendo así, hay normas de comportamiento que los profesores deben observar, con relación a sus colegas, para que, cada vez más, haya mayor entendimiento entre ellos y, asimismo, para que sea mejor la interacción e integración con los alumnos.

Veamos algunos tópicos significativos de las relaciones del profesor con sus colegas.

1. Existe la tendencia, por parte de cada profesor, a supervalorizar su materia. Hasta aquí no hay nada de malo, en cuanto esta actitud no conduzca a menospreciar las otras asignaturas, lo que disgustaría a sus colegas. Pero se trata, no obstante, de una actitud que debe ser combatida, puesto que todas las disciplinas son medios para alcanzar los objetivos de la escuela. El profesor debe hacer de su asignatura un *medio* y no un *fin*. Es preciso resaltar también que ninguno quiere ser disminuido, principalmente en estas circunstancias, en que todas las disciplinas son *medios* y no *fin*es en sí, por lo cual tienen el mismo valor.

2. Es condenable la actitud de ridiculizar a los colegas, sea por un motivo o por otro. Nunca deben hacerse referencias que desairen a los colegas, sobre todo en el transcurso de la clase. Los incidentes con los demás profesores no deben ser criticados negativamente junto a los alumnos. Esto puede constituir un ambiente de "chismerío", del cual los alumnos suelen aprovecharse lanzando un profesor contra otro.

3. Las decisiones tomadas por los colegas no deben ser comentadas en la clase, a no ser para reforzarlas. Cuando surja ese tipo de comentarios, el profesor debe esclarecer a los alumnos en sentido favorable a esas decisiones. Pero, de un modo general, le corresponde evitar comentarios al respecto.

4. El profesor debe estar siempre dispuesto a destacar los méritos de sus colegas, sus iniciativas, su competencia y su dedicación a la enseñanza, actitud que favorecerá la tarea educativa de aquéllos.

5. Cualquiera sea el tema que aborde en sus clases, el profesor debe aprovechar las oportunidades para referirse a otras disciplinas, en acción globalizadora de conocimientos. Esta posición tiene la ventaja de introducir al alumno en la concepción de la unidad de los conocimientos, a la vez que le posibilita la comprensión de la utilidad de las otras materias, y la valoración de los respectivos profesores.

6. Es un deber del profesor evitar la formación de "corrientes de alumnos" adversas a los colegas o de insuflar reacciones contra las decisiones de éstos. Cuando tuviese lugar algún entredicho entre profesores relacionado con asuntos de la escuela, lo más conveniente es una conversación en privado entre ellos, a fin de aclarar cualquier tipo de dudas. Según la indole de estas disputas, la mejor solución es una reunión del cuerpo docente, donde los asuntos controvertidos pueden debatirse de una manera amplia y sincera.

7. El profesor no debe hacer comentarios desfavorables a los colegas fuera de la escuela. Es necesario evitar esa forma de referirse a los demás profesores a través de medias palabras, dando a entender que "todo lo que anda mal en la escuela" se debe a ellos.

VI. Relaciones del docente consigo mismo

Por último, es importante considerar los problemas de conducta que implican las relaciones del profesor consigo mismo. No se trata de relaciones meramente subjetivas, ya que, de acuerdo con las mismas, los resultados objetivos se manifiestan negativa o positivamente.

Es dable pensar que los otros tipos de relaciones dependen, fundamentalmente, de la manera como el profesor se encara y se trata a sí mismo.

1. El profesor debe creer en la educación. Aunque parezca paradójico, hay muchos profesores que no confían en la educación. Muchos no creen en la escuela como órgano educador, y pasan, consecuentemente, a considerar su actividad como una mera forma de ganarse la vida. El profesor que no cree en la educación es, en sí mismo, una contradicción. Cuando esto ocurre, lo mejor será que cambie de profesión.

2. En estrecha relación con el punto anterior, está el profesor que no cree en su asignatura, con un sentimiento íntimo y secreto de la inferioridad de su disciplina con relación a otras. Así, sus lecciones son automáticas y carentes de entusiasmo.

En ambos aspectos—descreimiento en la educación y en su materia—existe un peligro para la formación del educando, pues éste, a su vez, deja de creer en el profesor al no sentir en él la convicción y el calor necesarios para educar.

3. Por lo antedicho, constituye un deber del profesor el convencimiento de su papel y de su importancia en la formación del educando. Siendo el profesor un elemento de contacto directo e inmediato con el alumno, debe convencerse de su responsabilidad

como agente que influye en las mentalidades que se están formando y, más aún: que es él quien, en su calidad de profesional, actúa con lo más delicado y valioso que hay en la naturaleza.

4. El profesor debe tener el cuidado de planear sus trabajos. Constituye un deber la elaboración del plan de curso de la asignatura que va a dictar. El plan de curso tiene por objeto llevar al profesor a que seleccione, dentro de los contenidos programáticos, lo que más conviene enseñar a sus alumnos, de modo que lo fundamental no sea sustituido por lo accesorio o secundario.

Otro planeamiento al cual está obligado el profesor es al de cada una de sus clases. El plan de clase conduce al docente a reflexionar acerca de lo que va a hacer en el curso, esto es, garantiza que no va entrar en el aula a improvisar alrededor de tal o cual tema.

Todo planeamiento didáctico es un signo de respeto hacia el alumno; constituye una prueba de que el profesor está prestando atención al tiempo que el alumno pasa en la escuela, de modo que pueda aprovecharlo de la mejor manera y con un máximo de eficiencia.

5. La responsabilidad profesional del profesor debe conducirlo a querer perfeccionarse constantemente. Este perfeccionamiento debe ser entendido en un sentido amplio y no solamente con un criterio simplista de "actualización de sus conocimientos acerca de la materia" que dicta. Debe ser preocupación del profesor, pues, perfeccionarse desde el punto de vista técnico, profesional y social. Técnicamente, procurando actualizar los conocimientos sobre su disciplina; profesionalmente, informándose de los progresos de la didáctica; y, socialmente, proponiéndose, a través de su asignatura, formar cada vez mejores ciudadanos.

6. La última obligación del profesor es la de desarrollar su espíritu de autocrítica, de criticar continuamente su propia conducta. De semana en semana podría hacer, al respecto, un balance de sus acciones, y examinar desapasionadamente todas las situaciones conflictivas en que se vio envuelto, de modo que reflexionase acerca de si actuó bien o mal en ellas. El profesor debe desconfiar de su propia acción, a fin de ajustarla a las realidades humanas y sociales de sus alumnos y de la escuela donde colabora.

17. Normas generales de orientación docente

Damos a continuación algunas normas generales que deben orientar la acción docente del profesor como *educador*, independientemente de la asignatura a su cargo.

1. Planear el trabajo docente

El profesor debe planear su trabajo, a través de planes de curso, de unidad y de clase, de actividades extraclase y de pruebas mensuales y parciales. Los años que el alumno pasa en la escuela son verdaderamente preciosos y deben ser provechados al máximo para su formación. El tiempo transcurrido en la escuela puede tener reflejos poderosos a lo largo de toda la vida del educando, razón por la cual es muy grande la responsabilidad del profesor. Por todo esto, la orientación del trabajo docente debe llevarse a cabo de la manera más eficiente, lo cual sólo será posible por medio del planeamiento.

2. Mantener buenas relaciones con los colegas

El profesor debe *establecer y conservar* buenas relaciones con sus colegas, a fin de ir a la par de los trabajos que éstos ejecuten e informarse acerca del comportamiento de sus alumnos en las restantes disciplinas. Este contacto con los colegas puede también informarlo sobre la marcha de las demás materias, de suerte que llegue a saber lo que *debe* y lo que *puede* exigir de sus discípulos, a fin de no sobrecargarlos.

3. Orientar los estudios

El profesor debe preocuparse en saber *dónde, qué y cómo* pueden estudiar sus alumnos lo que está siendo objeto de su enseñanza. Es impresionante la cantidad de casos en que los alumnos no progresan, y hasta fracasan, porque no saben estudiar.

El profesor tiene el deber de orientar y no desorientar al alumno, como puede observarse en todo instante. Podrá parecer insólita esta aseveración, pero resulta tan chocante el comportamiento de muchos profesores, en este punto, que es necesario formular la presente advertencia de que *no es lícito desorientar al alumno*.

Hay profesores que entran en el aula ostentando *superioridad y autosufi-*

ciencia, que no se dignan mirar a los alumnos como seres jóvenes, que necesitan comprensión y orientación. Por el contrario, los encaran como si fuesen adultos y hasta como *enemigos*, sin la mínima consideración que debe tenerse hacia las limitaciones del que *va a la escuela para aprender*.

Y en ese clima, lamentablemente, los trabajos escolares transcurren en un ambiente de *sálvese quien pueda*.

4. Indicar qué hacer

El profesor no debe olvidarse de prever, para todas sus lecciones, qué es lo que el alumno debe hacer para aprender. Esta previsión es de suma importancia. Debe pensarse en lo que los alumnos *pueden y deben* hacer, no sólo en cuanto al proceso del aprendizaje, sino también en lo que concierne al problema de la disciplina, ya que, como es sabido, el alumno que no tiene nada que hacer es, por lo general, un alumno indisciplinado o en vías de convertirse en tal.

5. Dar informes precisos

Es necesario que el profesor suministre y aclare todas “las reglas de juego”, para que las normas sean comprendidas bien por los alumnos antes de serles exigidas en la práctica escolar.

Los primeros días de clase, al comienzo del año lectivo, deberían ser reservados para esclarecer al alumno en cuanto a las líneas generales de los trabajos escolares. Lo que se establece debe ser cumplido. En caso contrario, se creará confusión en la mente del alumno. De ahí que todos los trabajos deben estar precedidos de informes precisos en cuanto a su realización, plazos de entrega, corrección, etc.

6. Respetar al alumno

El profesor debe ver en sus alumnos personas en formación, que requieren de su ayuda para realizarse, esto es, debe *ver y respetar* a los alumnos como personas y no considerarlos meros individuos o números distribuidos en la clase.

Así, es imprescindible que el profesor acepte al alumno tal como es, procurando mejorarlo a partir de la realidad personal del sujeto. Cuando le es menester amonestar a un discípulo, debe hacerlo sin exceder la frontera del *amor propio*, que lleva, fatalmente, a la humillación y al resentimiento.

7. Reconocer los esfuerzos

Es necesario que el docente reconozca tanto los esfuerzos de sus alumnos como sus éxitos. No deben elogiarse tan sólo los buenos resultados, sino también los esfuerzos desplegados, independientemente de los logros obteni-

dos. No hay duda que uno de los factores de éxito en la vida es la *persistencia* y *capacidad de esfuerzo* de los individuos.

8. Interesarse por la participación

El docente debe interesarse más por las actividades de los alumnos en la vida de la escuela, de suerte que pueda propiciar e intensificar la participación de los mismos. Es indispensable aprovechar al máximo las sugerencias, ideas y contribuciones en general de los alumnos, ya sea con referencia a las asignaturas de su curso o a las demás actividades escolares. Las actividades extraclase constituyen un excelente recurso para conseguir la participación del grupo; cuanto más participan los alumnos, más útiles y responsables se sienten.

9. Propiciar una mejor relación

Factor de éxito en los trabajos escolares es, sin duda, la buena relación entre docentes y alumnos. Esa relación ejerce benéfica influencia en los trabajos de todo el alumnado y permite una asistencia más efectiva del docente para con sus alumnos, individual y grupalmente. El problema de la disciplina se ve bastante facilitado y las posibles dificultades que surjan son fácilmente vencidas, cuando existe un buen entendimiento entre docente y educandos, esto es, cuando existen respeto y estima mutuos.

10. Captar la confianza del alumno

La confianza que los alumnos puedan depositar en sus maestros y profesores es un factor decisivo para el éxito del proceso educativo. Son los docentes, pues, quienes tienen el deber de ganar y fortalecer esa confianza. Ésta proviene de dos fuentes distintas: primero, de la capacidad profesional, a través de la eficiente preparación didáctica y constante perfeccionamiento en la cultura especializada y la cultura general; segundo, por su espíritu de justicia, de coherencia, de seriedad y de firmeza comprensiva.

11. Estar atento al estado de salud de los alumnos

El profesor debe estar atento al estado físico de sus alumnos, ya que muchos fracasos escolares y, asimismo, el comportamiento indisciplinado, pueden tener origen en un mal estado de salud. Además, cuando un educando manifiesta alteraciones de conducta y mal rendimiento escolar, como paso previo a cualquier acción psicopedagógica es necesario encaminarlo para que se lo someta a un buen examen médico. Muchas dificultades aparentemente psicológicas serían eliminadas si se adoptasen estos recaudos.

12. Dialogar

El docente debe estar siempre dispuesto a dialogar con sus alumnos. El

diálogo debe ser franco y abierto, para que el alumno sienta que no existen actitudes preconcebidas con respecto a él. Así, profesor y alumnos estarían en una constante “búsqueda de la verdad”. El diálogo ayuda al profesor a una mejor comprensión de la problemática personal de sus alumnos y, asimismo, a prestarles ayuda para que sepan comprender con mayor hondura ciertas situaciones complejas de la vida social. Éstas serían, así, encaminadas con un sentido de estímulo para su generación. Como contraparte de odios, rencores y actitudes extremas nocivas, el diálogo del profesor con sus alumnos puede adquirir el sentido de encauzamiento de la actual generación para aceptar el reto que esas dificultades representan para la *inteligencia* y no para la *violencia irracional*.

13. Prestar atención a las diferencias individuales

Es indispensable tener presente que los alumnos difieren unos de otros en muchos aspectos, de ahí que no puedan ser tratados *igualmente*, para que todos alcancen los objetivos de la educación. Es útil no olvidar que los alumnos requieren un *trato igualitario*, pero teniendo en cuenta sus *desigualdades*.

14. Aproximación al alumno

El profesor debiera aproximarse, siempre que sea posible, a sus alumnos, ya que ésa es la base de una buena comunicación con ellos, como ya fue visto. Pero el presente ítem se refiere más que nada a una *aproximación individual*. El profesor ha de aprovechar todas las oportunidades para aproximarse individualmente a sus educandos, con el objeto de interpretarlos mejor en sus realidades existenciales, en sus estudios, sus aspiraciones, sus vidas íntimas, sus éxitos y sus dificultades. De este modo, los alumnos sentirán que se los considera y estima, y el profesor –en los momentos oportunos– podrá suministrarles una orientación más eficiente.

15. No sobrecargar de trabajos

No se debe exigir de nadie más de lo que pueda dar. El profesor debe conducir al educando a trabajar y a producir según sus posibilidades y su ritmo normal de acción, para que haya real aprovechamiento en los estudios. La sobrecarga de obligaciones crea, naturalmente, aversión a las tareas que se efectúan o que deben ser efectuadas.

16. Dar tareas según las posibilidades de cada uno

No se trata, aquí, de cantidad de trabajo; sí, de calidad. El fracaso es desagradable. El fracaso continuo es funesto. Puede decirse que una de las causas de la *ineficacia* en la escuela es el *fracaso constante*. Toda persona procura huir del

fracaso, a no ser que se trate de un masoquista.

Acaso sea ésta una de las pocas conclusiones generales que pueden extraerse acerca del comportamiento humano. De ahí la necesidad de cuidados especiales al ser distribuidas las responsabilidades entre los alumnos, a fin de evitar o de atenuar posibles fracasos. Existe, claro está, el *fracaso motivador*, que funciona de acuerdo con el tipo de alumno y según las circunstancias de que viene revestido. La solución más viable es la de las *tareas diferenciadas o mixtas*, pudiendo existir, a través de ellas, un mejor ajuste de los trabajos escolares al alumno.

17. Inculcar sentimientos de colectividad

El educando debe sentirse miembro de una comunidad con la cual y para la cual trabaja; y el éxito de todos depende, en parte, de su cooperación. Además de la práctica de actividades extraclase y de los trabajos en grupo, pueden establecerse los "Cuadros de honor", en donde la clasificación se efectúe sobre la base del promedio de las notas de clase, haciendo constar en ellos, también, tres o cuatro alumnos por curso, elegidos por los compañeros como los *mejores compañeros*. Estas elecciones deben ser mensuales.

18. Eliminar el miedo como fuerza motivadora

El miedo ha sido el gran recurso didáctico de todos los tiempos para hacer estudiar al alumno. El más factible y el más malo. Si la antigüedad significase un mérito, el procedimiento de la intimidación podría ser tildado de *clásico*, debido a los siglos de uso. El miedo genera inseguridad, inhibiendo o volviendo agresivo al alumno, y violando siempre su índole humana. No es buena norma la de echar mano de amenazas y castigos para conseguir que el alumno *haga lo que debe hacer*.

19. Usar lentes de aumento para los aspectos positivos

La actitud generalizada, con respecto a nuestros semejantes, es la de señalar debilidades, faltas, defectos o errores, y con lentes de aumento. Eso ocurre también en la escuela. Esta actitud es mal recibida, no podría ser de otro modo, por el alumno. Asimismo, es también mal recibida la que cae en el otro extremo y peca por *exceso de comprensión*, que transforma al alumno en un ser digno de lástima.

Estas dos actitudes, en última instancia, no hacen sino resaltar las flaquezas del alumno, esto es, justamente lo que él quisiera esconder.

En lugar de volcarnos hacia los aspectos negativos, debemos mirar con bastante interés los aspectos positivos, fortaleciendo el ánimo del alumno, destacando los méritos de todo lo bueno que haga. Esto no quiere decir que el

profesor deba hacer caso omiso de los aspectos negativos. Debe anotarlos, en efecto, pero para orientar los trabajos del alumno en el sentido de que los aspectos positivos puedan ir supliendo poco a poco a los negativos, hasta eliminarlos del todo. Con esta actitud, basada en oportunas orientaciones, los aspectos negativos van siendo absorbidos por los positivos, y sin inhibiciones ni humillaciones. Debemos apoyarnos en el uso del SÍ, evitando las oportunidades del uso del NO. Esto equivale a decir que el SÍ debe sustituir, evidentemente, al NO, si queremos realmente *educar*. Cuando el NO se hace necesario, debe ser ponderado, explicado racionalmente, nunca en forma de prepotencia. Lo ideal sería que a una *negación* le fuese adscripta una *afirmación*, esto es, una orientación *positiva* sustituyendo a otra *negativa*.

20. Ayudar a enfrentar y resolver las dificultades

Constituye una actitud equivocada no colocar al alumno frente a las dificultades. Es equivocado también el hecho de no considerar las dificultades con que el alumno tropieza al tratar de resolverlas. En otras palabras, es un error no tomar conocimiento de las limitaciones del alumno. Pero, de un modo general, es preciso no dispensar al alumno de las dificultades naturales que debe enfrentar, cuando éstas no sean superiores a sus posibilidades. Al resolver sus propias dificultades, el alumno se siente fortalecido y confiado. No es aconsejable la actitud docente de resolverlas, pues esto aumenta el sentimiento de dependencia con relación al profesor. Además, en cierto sentido, educar es hacer que el alumno se independice, y el buen profesor es aquél que, en forma discreta y amigable, va alejándose del alumno, obligándolo a "caminar por sí mismo".

21. Eliminar privilegios

La escuela debe ser una institución en la cual no existan privilegios. El respeto a los maestros debe derivar de su acción como *educadores*; una acción comprensiva, justa, humana, pero también firme. Los privilegios de todo tipo deben ser eliminados de la escuela, sean éstos económicos, sociales, intelectuales, etc. No hay nada más educativo que el ambiente en que profesores y alumnos reconozcan sus errores y sus aciertos con toda modestia, de modo que pueda surgir y fortalecerse el auténtico respeto mutuo.

22. Procurar adaptarse al alumno

Es un absurdo pretender que el alumno se adapte al profesor. Es éste el que está en condiciones de adaptarse al alumno, descendiendo hasta él, ciñéndose a su realidad social y humana para, con base en esa misma realidad, iniciar un trabajo constructivo, de educación, de elevación del educando a patrones de comportamiento más elevados.

23. Evitar dar notas

Una práctica inhibitoria en las escuelas es la nota. Notas para todo. La nota, si alguna vez funciona como estímulo, en la mayoría de los casos funciona como factor de inhibición, principalmente por la forma como es dada. Lo común es que sean dados ejercicios para resolver en el hogar, luego de una clase de presentación de la materia y *para obtener una nota*. ¿Cómo podrá obtener buenas notas quien todavía se encuentra en la fase del aprendizaje, si todavía está aprendiendo? Es necesario que el alumno tenga derecho a equivocarse durante el período del aprendizaje. Lo que puede existir es un adecuado control de la marcha del aprendizaje, pero no *notas* en el sentido que la escuela, generalmente, les confiere. La nota a ser dada para su registro en los boletines mensuales de calificación debe ser el fruto de la verificación del aprendizaje, una vez que la enseñanza haya pasado a través de las fases de *presentación, fijación e integración*.

24. No olvidar las dificultades de toda presentación inicial de un tema nuevo

Toda presentación de un tema nuevo es casi siempre confusa, imprecisa y, hasta cierto punto, sin sentido, principalmente cuando ella está al margen de ciertos recaudos de orden y organicidad. En consecuencia, es necesaria mucha *paciencia* y bastante *concretización* con experiencias, gráficas, proyecciones, grabados, apelación a la experiencia del alumno, etc., para que el nuevo asunto, el inicio del aprendizaje, pase a tener sentido y organización mental en la conciencia del alumno. No hay que tener prisa ni partir de presupuestos en el comienzo del aprendizaje. Al respecto, dice muy bien Dewey: "Para quien ya aprendió, la materia es extensiva, exactamente definida y lógicamente interrelacionada. Para quien está aprendiendo es fluida, parcial y relacionada mediante sus ocupaciones personales. El problema de la enseñanza consiste en conservar la experiencia del educando moviéndose en la dirección de lo que el adulto formado ya conoce. Por eso es necesario que el maestro conozca al mismo tiempo la materia y las necesidades y capacidades características del estudiante."¹

25. Las dificultades deben ser graduadas

No debe olvidarse que la materia debe ser presentada en forma gradual y con arreglo a un orden creciente de dificultades. El lema vigente debe ser: *de lo más fácil a lo menos fácil*, lo que posibilita al alumno a llevar a cabo exitosamente las tareas que se le encomienden y haciendo que este procedimiento funcione como factor de motivación. Es verdaderamente desolador el hecho

¹ Dewey, J., *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

de presentar solamente *lo difícil* o *lo fácil* en forma *difícil*, al parecer, con la finalidad de llevar al alumno a un seguro fracaso. No hay que olvidar, igualmente, que el fracaso continuado es el *mayor enemigo de la enseñanza*.

26. La comprensión debe estar presente

El profesor debe conocer, al dictar su clase e indicar los ejercicios, tareas o cualquier otro tipo de trabajos, si el alumno va comprendiendo lo que él explica. Una actividad sin comprensión de lo que se está haciendo o sin una imagen previa de los objetivos que se pretende alcanzar carece de sentido. Es más: cansa, desorienta, irrita e indispone para el trabajo serio y honesto.

Así, es un deber del profesor enterarse, en todas las fases de la enseñanza, si los alumnos están comprendiendo lo que enseña. De lo contrario, tanto el tiempo como el esfuerzo pueden darse por perdidos, sumándose a ello la indisposición del alumno hacia la materia y hacia el profesor y la escuela.

27. Partir de una experiencia de vida

Para que la enseñanza resulte más intuitiva y comprensible debe partirse —siempre que ello sea posible— de una experiencia de vida del alumno, procurando relacionar lo que se desea enseñar con el bagaje vital del que va a aprender. De ahí la necesidad de que el profesor conozca la fase vital de sus alumnos, esto es, la problemática propia de cada edad, así como la experiencia individual del sujeto, para llevar a cabo una mejor coordinación del asunto a enseñar, tomando como punto de partida la *base significativa* de la cual es portador cada alumno.

28. Llevar a la reflexión

Es necesario recordar que la enseñanza debe ser encauzada en forma de situaciones problemáticas, que exijan razonamiento y reflexión por parte del alumno. De lo contrario, se está simplemente adiestrando u obligando a éste a *memorizar para luego repetir*.

Así, en la enseñanza de todas y cada una de las disciplinas, el profesor debe presentar dificultades y problemas que exijan aplicación del razonamiento, a fin de que el alumno encuentre las soluciones.

Es necesario lograr que la reflexión del alumno no se transforme en una mera *posibilidad de reflexión*, sino que funcione, se ejercite, a fin de desarrollarse y servir al alumno, dándole confianza en sus posibilidades intelectuales.

El profesor debe tener presente que el hombre *sólo crece mentalmente reflexionando*.

29. Dar claridad a los objetivos

Es importante mostrar la meta a la cual se pretende llegar, esto es, lo que se

quiere alcanzar, lo que se desea hacer, cuando se le exige a alguien un esfuerzo. El esfuerzo por el esfuerzo no tiene sentido y cansa fácilmente, a la vez que, si se tuviese en vista la meta a alcanzar, se daría mayor sentido y un estímulo más valioso al esfuerzo realizado. El alumno mismo puede apreciar si se está aproximando o se está distanciando de la meta, llevándolo a dar una dirección y un sentido inteligente a sus esfuerzos.

Así, con la clara visión de los objetivos a ser alcanzados, el resultado parcial de los trabajos ya funciona como fuerza motivadora y auxilia en *el trabajo de reflexión necesario para la conquista total de los objetivos*.

30. Fijar en cada clase lo fundamental del tema

El profesor no debe olvidar que lo *fundamental* en un asunto que se está tratando debe ser enfocado dándole la mayor importancia, de modo que sea allá mismo donde se efectúe su fijación, sin esperar que ésta se lleve a cabo en *el hogar* o que el alumno la satisfaga por *iniciativa propia*.

Lo que se considere *fundamental*, en un asunto, debe ser *tratado, elaborado y fijado* en situaciones específicas de la clase, bajo la observación del profesor.

31. Prestar la mayor atención a los errores

El profesor debe estar atento a los errores de sus alumnos, con el propósito, no de atribuir notas bajas o reprobación, sino para averiguar la causa de los mismos, esto es, si dichos yerros se deben a la fatiga, a la falta de atención, a perturbaciones emotivas, falta de interés, falta de comprensión, falta de fijación o deficiencias en la manera de orientar el aprendizaje.

Los errores deben constituir un indicio para la mejor comprensión del alumno y no un pretexto para represalias mediante el uso de bajas calificaciones. El profesor debe llevar a cabo un relevamiento de errores y de acuerdo con su frecuencia, realizar una *rectificación del aprendizaje* en forma colectiva, individual o de pequeños grupos.

32. No matar la imaginación

El profesor, en nombre de la objetividad, no debe matar la *imaginación* del alumno. Por el contrario, debe dar oportunidad para que la misma se manifieste y se desarrolle dentro de los límites de lo razonable. Así, en los trabajos escolares, debe tener cabida la fantasía del alumno, que es una forma de ejercitar el espíritu creador. Para eso es preciso crear y mantener condiciones de libertad de expresión dentro de la clase y reducir al mínimo el trabajo de memorización.

33. Formar hábitos saludables

El profesor debe empeñarse en alentar la formación de nexos agradables entre

el alumno y sus clases, promoviendo una atmósfera de optimismo, confianza, igualdad, respeto y buen éxito en los trabajos escolares. Procediendo de esa forma, se va estableciendo un condicionamiento entre el profesor, la materia, la sala de clase, la escuela y el alumno; este condicionamiento será de mucha ayuda para la buena marcha y la eficiencia de los trabajos de la clase. El profesor debe esforzarse por establecer un clima de festividad y alegría, de modo que la clase se transforme en algo querido y esperado por el alumno.

34. Dar sentido práctico a los trabajos

El profesor debe proponer dar sentido práctico, de *realización* o de *aplicación*, a los asuntos estudiados en la clase. Esa manera de orientar los trabajos escolares confiere un sentido de vitalidad, realidad y objetividad a lo que se está estudiando, a la vez que disminuye el hiato existente entre la escuela y la realidad física y social del mundo que envuelve al alumno. La aplicación puede llevar, también, la ampliación del aprendizaje según las preferencias y aptitudes del alumno.

35. Atribuir responsabilidades

El profesor debe transformar sus salas de clase en taller de trabajo, en las cuales todos tengan su parcela de responsabilidad en cuanto a la ejecución de las tareas. El ambiente debe ser de realización y de cooperación, en la consecución de logros comunes. No hay que olvidar que el alumno debe trabajar en equipo e individualmente. Hay un *sentimiento de colectividad* que debe desenvolverse, y un *centro de individualidad* que debe fortalecerse, sin que haya entre ambos ni antagonismos ni contradicciones, pues uno precisa del otro para la buena armonización de la personalidad. El *individuo* no puede diluirse en el *todo*, pero el *todo* no puede ser ocultado por el individuo. Toda necesidad *legítima* del individuo lo es también para la *colectividad*, pues se trata de un *bien* que debe recaer sobre todos sus miembros y no solamente sobre algunos, como una forma de privilegio.

36. No separar la escuela de la comunidad

El profesor debe tener entre sus puntos de mira, y en toda su acción didáctica, una clara conciencia de que escuela y comunidad deben constituir un todo, una unidad. De ahí él debe hacer todo lo posible para que la escuela vaya hacia la comunidad y que la comunidad vaya hacia la escuela. La razón del estudio y de la aplicación deben estar en la comunidad. *Las actividades escolares no deben ser caricaturas de lo que se hace afuera de la escuela, sino actividades auténticas, tal como se hacen allá afuera y para los que viven allá afuera.*

37. Individualizar la enseñanza

A pesar de que la enseñanza es colectiva, el profesor debe tener siempre

presente la individualidad de sus alumnos. La enseñanza será más eficiente a medida que se vaya haciendo más individualizada, esto sea dicho en el sentido de que sean diagnosticadas las dificultades y deficiencias de cada alumno. Este trabajo debe hacerse a fin de que puedan adoptarse medidas adecuadas de orientación para los alumnos que las requieran, teniendo en cuenta las reales condiciones y posibilidades de cada uno.

Esta actitud de individualización debe tomarse para caracterizar a los alumnos en cuanto a sus carencias, sus posibilidades, su tipo mental y de personalidad, sus intereses y aspiraciones, para lograr una correcta orientación en el campo vocacional.

38. Averiguar las causas del comportamiento anómalo

Todo comportamiento considerado anómalo tiene su causa, que debe ser investigada, a fin de que se puedan tomar medidas eficaces de corrección. Investigar las causas del comportamiento, para influir sobre las mismas de un modo acertado y racional, orientando, esclareciendo, canalizando energías, estimulando, removiendo causas nocivas, asistiendo, amparando y nunca reprimiendo, prohibiendo, castigando pura y simplemente, debe ser la *actitud científica* del profesor. Nadie se ilusione al respecto; *educar* es trabajoso y difícil, pero compensa. Compensa porque se está instilando *dignidad* en el alma humana. Se la está orientando para la plenitud, para lo más alto: para la felicidad. Quien tenga sobre sus hombros el privilegio que da la responsabilidad de *educar* y no se sienta con ánimo para hacerlo, sean cuales fueren las razones invocadas, será mucho más honesto y digno si *renuncia a la carrera de profesor*.

39. Auscultar aspiraciones

Es importante destacar, de un ítem anterior, el término *aspiración*. Una de las funciones educativas del profesor –y de suma importancia– es la de auscultar las aspiraciones de sus alumnos, a fin de auxiliarlos en lo posible, para que dichas aspiraciones lleguen a su meta. El alumno se siente realmente motivado cuando percibe que sus *sueños* tienden a convertirse en realidad. La gran ayuda del profesor consiste –casi siempre– en orientar a sus alumnos para que ciñan a medidas más reales y objetivas la dimensión de sus aspiraciones, pero, eso sí, sin matar jamás la belleza de la imaginación juvenil.

40. Orientar la enseñanza hacia la actividad

En su quehacer didáctico, el profesor debe siempre orientar la enseñanza en un sentido activo, *dinámico*, de investigación, de curiosidad, de desafío. Debe poner, a cada instante, obstáculos para que sean transpuestos mediante la reflexión. Siempre que ello se pueda, en la escuela primaria se debe llevar al alumno a *actuar* y a *pensar*; en los otros niveles, a *pensar* y a *actuar*.

41. Estar siempre disponible

Los responsables de la educación escolar –profesores y directores– deben revelar siempre que están disponibles para con sus alumnos. Disponibilidad no es tanto una cuestión de tiempo, sino, más bien, de actitud. La actitud de estar siempre a disposición de un alumno cuando él lo necesita. Nada es más oportuno y útil que atender al educando en la hora precisa, principalmente cuando éste solicita un poco de atención y le hace falta una palabra, un cambio de opiniones, una voz de aliento y comprensión o una ayuda.

42. Iniciar desde temprano una educación desprovista de prejuicios

Es deber de la escuela orientar el comportamiento de sus alumnos despojándolo de todo prejuicio de color, económico, social, profesional, racial, religioso, etc., con el objeto de encaminar a los educandos hacia un respeto total por sus semejantes.

43. Vivir los valores que se quieren transmitir

Aquél que se propone educar tiene que vivir los valores, las actitudes y los ideales, es decir, las formas de comportamiento deseables, para que éstas sensibilicen al educando por medio del ejemplo, proscribiéndose, por lo tanto, el dicho: “Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago”, para que prevalezca aquel otro: “Haz lo que yo hago”.

44. Destacar derechos y deberes

Siempre que sea posible y oportuno, enfatizar, dirigiéndose al educando, todo lo referente a *derechos* y *deberes*, sin olvidarse de mostrar que, prácticamente, casi todos los *derechos* tienen su origen en *deberes*. Poner de relieve, además, que, en realidad, nada le es dado gratuitamente al hombre, lo cual hace resaltar lo importante que es tener conciencia de la proximidad y relación que hay entre *derechos* y *deberes*.

45. Informar respecto del hombre mismo

Es importante que se desarrolle, respecto del educando, una labor de esclarecimiento referente al hombre mismo, principalmente con relación a las fases de la vida y sus correspondientes problemas, con el fin de sensibilizarlo en lo relativo a la precariedad de la vida y a la necesidad de comprensión y armonía entre los hombres, independientemente de su edad.

46. Solicitar algo o limitar el comportamiento del educando basándose en razones y motivos coherentes

Manifestar las *razones y motivos* cuando se solicite algo del educando o cuando se le imponga alguna limitación. Cuando eso no sea posible, lo mejor es no solicitar ni limitar, pues, en ese caso, puede parecer al educando que las exigencias no pasan de autoritarismo o de capricho.

47. No educar para ser “buenito”

La acción docente no debe tender a formar criaturas conformistas, prudentes o “buenitas”, sino ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

48. Empeñar al educando en tareas completas

Siempre que sea posible, empeñar al educando en tareas que exijan planeamiento, ejecución y evaluación, para que pueda tener una visión total de toda empresa humana, en la que todos los detalles tienen que ser previstos por el hombre, porque nada le es dado gratuitamente, a un tiempo que va ganando confianza en sí mismo.

49. Orientar hacia el trabajo

La acción educativa tiene, como uno de sus más serios compromisos, el de disponer al educando para el trabajo, exaltando a éste como único medio de realización personal y social. Educar para que se encare el trabajo como un *bien*, y no como un *castigo*, dado que él es la vía de la *liberación* y la *dignificación* del hombre. Encarecer, también, con respecto al trabajo, que lo más importante no es la actividad profesional ejercida, sino la seriedad y compenetración con que se la ejerce. Todas las profesiones son nobles.

50. Educar económicamente

La acción del profesor sobre el alumno debe tender a la formación del sentido de la economía, como modo de combatir el desperdicio de los bienes que el hombre y la sociedad necesitan. Orientar, pues, hacia la economía de la luz, el gas, el agua, el papel, los alimentos, los tejidos, etc.

51. Sensibilizar respecto de la naturaleza

Siempre que sea posible y oportuno, el profesor debe llamar la atención del alumno hacia la naturaleza, con el fin de enseñarle a observarla, sentirla, admirarla y respetarla.

52. No querer que un alumno sea el primero o el mejor de todos

El docente debe actuar, principalmente, sobre la familia, para que no quieran que el hijo sea el *primero* o el *mejor* de la clase. Explicar a los padres que deben enseñar a sus hijos a dar lo mejor de sí mismos, a esforzarse, a ser tan buenos como puedan, pero sin comparaciones ni competencia. Cada uno puede ser grande en la medida de sus posibilidades reales.

53. Ser optimista

El profesor tiene la obligación de ser optimista, y, si no lo fuera, debe esforzarse por serlo. La situación de alumno, en cualquier nivel de la enseñanza, es de cierta expectativa e inseguridad, que fácilmente podrá transformarse en ansiedad, falta de ánimo o de interés por la escuela —a veces de oposición a ella— cuando advierte el pesimismo del profesor. Los educandos necesitan sentir el optimismo de sus profesores, de manera que los estudios tomen un sentido positivo.

BIBLIOTECA
Universidad Rafael Landívar
Quezaltenango

Bibliografia

ADAMS (S.) y GARRETT (J. L.), *To be a teacher; An introduction to education*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969. (Traducción castellana: *Cómo ser buen maestro*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1970.)

AEBLI (Hans), *Didactique psychologique*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé S.A. (Traducción castellana: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1958.)

ALVES (Danny J.), *O teste sociométrico*. Río de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

ANCONA (L.) y otros, *La motivation*. París, P.U.F., 1959.

ANZIEU (D.) y MARTIN (J.-Y.), *La dynamique des groupes restreints*. París, P.U.F., 1969. (Traducción castellana: *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1971.)

Audiovisuais em revista. Río de Janeiro, Servicio de medios de comunicación de la misión E.U.A. de cooperación técnica.

AZEVEDO FILHO (Leodegário Amarante de), *Didática especial de português*. Editora Conquista.

BASTIN (Georges), *Les techniques sociométriques*, París, P.U.F., 1961. (Traducción castellana: *Los tests sociométricos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1966.)

BASUETO (Élida Montoya), *Organización escolar*. La Habana, Publicaciones Cultural.

BELLO (Ruy Aires), *Filosofia pedagógica*. Río de Janeiro, Edições da Livraria Globo.

BENT y KRONENBERG, *Fundamentos de la educación secundaria*. México, UTEHA, 2 v.

BERGE (André), *El escolar difícil*. Buenos Aires, Ed. Víctor Lerú.

BODIN (Paul), *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*. París, P.U.F. 1945. (Traducción castellana: *La adaptación del niño al medio escolar*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1947.)

BOON (G.) y DECROLY, *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires, Ed. Losada S.A.

BOSSING (Nelson L.), *Principios de educación secundaria*. Buenos Aires, Eudeba.

BRETHOWER, *Programmed instruction*. Educational Methods Inc.

BUONOCORE (Domingo), *Temas de pedagogía universitaria*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1957.

CAMPOS (Antonio Pedro de Souza) y otros, *A sala de geografia e seu material didático*. CADES, M.E.C., 1960.

CARRETER (F. L.) y LARA (C. de), *Manual de explicação de textos*. 3ª edición. Río de Janeiro, Livraria Acadêmica.

CHAGAS (R. Valmir C.), *Didática especial de línguas modernas*. Río de Janeiro, Cia. Editora Nacional.

CIRIGLIANO (G. F.) y VILLAVARDE (A.), *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1967.

COMENIO (Juan Amos), *Didática magna*. Río de Janeiro, Organização Simoes, Coleção Mosaico.

- COSTA (Juan Ribas), *Recursos audiovisuais em educação*. Luzir, 1962.
- COUSINET (Roger), *Un nuevo método de trabajo*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- COUSINET (Roger) y otros, *Leçons de pédagogie*. París, P.U.F., 1950.
- CUNNINGHAM, *Filosofía de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- DALE (Edgard), *Audio-visual methods in teaching*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- DUARTE (Bandeira), *A projeção fixa no ensino*. Pongetti, 1961.
- LEE (Dorothy) y otros, *Antropologia e educação*. Rio de Janeiro, Editôra Fundo de Cultura.
- FERMIN (M.), *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1971.
- FILHO (Lourenço), *Introdução do estudo da escola nova*. San Pablo, Edições Melhoramentos. (Traducción castellana: *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1964.)
- *Organização e administração escolar*. San Pablo, Edições Melhoramentos. (Traducción castellana: *Organización y administración escolar*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1965.)
- FINGERMAN (Gregorio), *Fundamentos de psicotécnica*. Buenos Aires, El Ateneo, 1954.
- FISCHER (Hardi), *Les méthodes statistiques en psychologie et pédagogie*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FITZPATRICK (E. A.), *Filosofía y ciencia de la educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- FRANK (J. E.), *How to teach general science*. Wis. Blakiston's Sons and Comp., 1926.
- FREIRE (Aracy Muniz), *A orientação educacional na escola secundária*. Rio de Janeiro, Cia. Ed. Nacional.
- GÄRTNER (F.), *Planung und Gestaltung des Unterrichts*. Munich, Ehrenwirth Verlag, 1964. (Traducción castellana: *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1970.)
- GARRET (A. I.), *A entrevista, seus principios e métodos*. Rio de Janeiro, Agir.
- GARRET (Henri), *Psicología*. Rio de Janeiro, Editôra Fundo de Cultura S.A., 1959.
- GIBB (J. R.), *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires, Humanitas, 1965.
- GONZÁLEZ (Diego), *Didáctica y dirección del aprendizaje*, 6ª edición. La Habana, Cultural S.A.
- GÖRING (P. A.), *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1971.
- GRISI (Rafael), *Didática mínima*. Rio de Janeiro, Cía. Editôra Nacional.
- GUGGENHEIM (F. y C.), *Nuevas fronteras en educación*. Ed. Morata, 2 v.
- HÄRMER (E. W.), *Instructional strategies for student teachers*, Belmont, Wadsworth Publishing.

- Company, Inc., 1969. (Traducción castellana: *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1970.)
- HINGUE (F.), *La enseñanza programada*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1969.
- HOLANDA (Guy de), *Recursos educativos dos museus brasileiros*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- HOTYAT (E.), *Les examens*. (Publicación del Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo). París, Bourrelier, 1962. (Traducción castellana: *Los exámenes*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1965.)
- HUBERT (René), *Traité de pédagogie générale*. 10ª edición. París, P.U.F. (Traducción castellana: *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires, El Ateneo).
- JESPERSEN (Otto), *How to teach a foreign language*. 5ª edición. Londres, Allen and Unwin, 1952.
- JOHNSON (D. W.), *The social psychology of education*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970. (Traducción castellana: *La psicología social de la educación*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1972).
- JONES (A.J.), GONZZELL (E. D.), y GRINSTEAD (W. J.), *El sistema de unidades de trabajo escolar*, México, UTEHA, 1946.
- KNAPP (Robert H.), *Orientación del escolar*. Aguilar S.A.
- KNOWLES (M. y H.), *Introducción a la dinámica de grupo*, México, Ed. Letras, 1962.
- KRECH (David), y CRUTCHFIELD (Richard S.), *Elementos de psicología*. Pioneira, 2 v. — *Psychologie sociale*, París, P.U.F., 2 v.
- LAFOURCADE (P. D.), *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1969.
- LAMBERT (Jacques), *Os dois Brasil*. MEC; INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- LAURO (Fritz), *Educação visual*. Edições Mesbla, S.A.
- LEMUS (Luis Arturo), *Manual de evaluación del rendimiento escolar*. La Habana, Cultural S.A. — *Pedagogia: Temas fundamentais*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1969.
- LEÓN (Antoine), *Orientação profissional da criança*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura.
- LIMA (Lauro de Oliveira), *A escola secundária moderna*. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura.
- LOPES (Leite), *Ciencia e desenvolvimento*. Livraria São José.
- LUSTENBERGER (W.), *Le travail scolaire par groupes*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- MARZI (L.), *La personalità nell'età evolutiva*. Sansoni.
- MAITOS (Luiz Alves), *A formação do moderno professor secundário*. Escola secundária, nº 4, CADES, M. E. C. — *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Editora Aurora, 1960. (Traducción castellana: *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1963).

- MCBURNEY (James H.) y HANCE (Kenneth G.) *Argumentação e debate*. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura.
- MELLO (Mario Viana de), *Desenvolvimento e cultura*. Rio de Janeiro, C. E. Nacional.
- MENEZES (Zora) y otros, *Noções de didática geral e seus fundamentos*. CADES, M.E.C.
- MICHAELIS (U. John), *Estudos sociais para crianças numa democracia*. Rio de Janeiro, Editora Globo.
- MIRA Y LÓPEZ (Emilio), *Manual de orientación profesional*. 6ª edición. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1965.
- MONTILLA (Francisca), *Metodología y organización escolar*. Madrid, 1961.
- MORANDO (Dante), *Pedagogía*. Barcelona, Lluís Miracle.
- MOREIRA (J. Roberto), *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Centro Latino Americano de Investigações em Ciências Sociais.
- MORRISON (H. C.) *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago, The University of Chicago Press, 1931.
- MOURA (Leonice Bezeira), y POPES (Wanda Rollin Pinheiro). *Trabalhando com Grupos na Escola Primária*, Ao Livro Técnico S.A.
- NAVARRO (María Luisa), *El método del trabajo por equipos*. Buenos Aires, Ed. Losada S.A.
- OLIVEIRA (Paulo), *Guia de formação social*. Coleção A.E.G.
- PARRA (N.), *Técnicas audiovisuais de educação*. Ed. Edibell S.A.
- PEXOTO (Ilka Rocha), y MIRANDA (Helena G.), *O flanelógrafo*. Ao Livro Técnico S.A.
- PELEGRINO (Mario Romeu), *Elementos de Estadística*. Edições "Letras de Província".
- PENTEADO JÚNIOR (Onofre de Arruda), *Didática Geral*. San Pablo, 1958.
- PIAGET (J.) y otros, *Traité de psychologie expérimentale*. Tomo V: "Motivation, émotion et personnalité". París, P. U. F., 1963.
- PIÉRON (Henri) y otros, *Traité de psychologie appliquée*. París, P.U.F., 1955. (Traducción castellana: *Tratado de psicología aplicada*. Tomo IV: "La formación educativa". Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1960.)
- PINTO (L. A. Costa), *Sociologia e desenvolvimento*. C. E. Nacional. Publicações do boletim do serviço de medidas e pesquisas educacionais do departamento de educação de São Paulo, nº 3, 1958.
- PROCTOR (J.), *Ensinando a ensinar*. Ed. Record. Publicações do boletim de serviço de medidas e pesquisas educacionais do departamento de educação de São Paulo, nº 3, 1958.
- RAYMONT (T.), *Educação moderna: seus métodos e objetivos*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- RECA (Telma), *La inadaptación escolar*. Buenos Aires. El Ateneo.

- RIBOULET (L.), *Diretrizes metodológicas*. Livraria Francisco Alves.
- RÍOS (José Arthur), *A educação dos grupos*. Serviço Nacional de Educação Sanitária.
- RUSTIN (G.) y LEIF (J.), *Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. Rio de Janeiro, Cia. Ed. Nacional.
- SÁ (Paulo), *Educação cívica*. CADES, M.E.C.
- SÁENZ (Fernando), *El método de proyectos*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- SANTOS (Teobaldo Miranda), *Noções de didática geral*. 2ª edición. Rio de Janeiro. Cia. Editôra Nacional, 1958.
- SCHMIDT (Isabel Junqueira), *O ensino científico das linguas modernas*. 2ª edición. Biblioteca pedagógica. F. Briquet & Cia.
- y PEREIRA (Maria de Lourdes de Sousa), *Orientação educacional*. Rio de Janeiro, Agir. (Traducción castellana: *Orientación educacional en el Brasil*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1959).
- SCHMIEDER (A. y J.), *Didáctica general*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- SILVA (Bastos Geraldo), *Educação e desenvolvimento nacional*. ISEB, M.E.C., 1957.
- *Introdução do estudo crítico da escola secundária*. CADES, M.E.C., 1959.
- SONNEWEND, *Liderança e chefia, comunicação e reuniões*. Ed. Biblos, 1967.
- SOUZA (Judith Brito Paiva), *Didática de Português*. CADES, M.E.C.
- SOUZA (Ruth Villela Alves), *Biblioteca escolar*. CADES, M.E.C.
- TAHAN (M.), *O perfeito mau professor*. Ed. Conquista.
- VIANA (Mário Gonçalves), *Orientação educacional*. Puerto Alegre, Livraria Figueirinhas.
- *Escolha das profissões*. Editorial Domingos Barreira, Puerto Alegre.
- VILLALOBOS (Maria da Penha), *Didática e epistemologia*. Ed. Grijalbo Ltda.
- VERNIERS, *Metodología de la Historia*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- WHITNEY (F. L.), *Elementos de investigación*. Barcelona, Ediciones Omega, 1958.
- WITTICH y SCHULLER, *Recursos audiovisuais na escola*. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura.
- WOLFF (Werner), *Introducción a la Psicología*. México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

BIBLIOTECA
Universidad Rafael Landívar
Quezaltenango

La EDITORIAL KAPELUSZ S.A. dio término a la segunda tirada de la tercera edición de esta obra, en el mes de setiembre de 1987, en sus propios talleres gráficos, Herrera 2270, Buenos Aires.

K — 20.957